

**UNA MIRADA A LOS RASGOS FORMATIVOS DE LAS PRÁCTICAS DE
EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO**

Forero Ruíz, Andrea

Pineda-Patrón, Jesús María

Samper Arbeláez, Andrés

Villamizar Alarcón, Alexandra

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Línea: Prácticas educativas y procesos de formación

Mayo, 2010

**UNA MIRADA A LOS RASGOS FORMATIVOS DE LAS PRÁCTICAS DE
EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO**

Forero Ruíz, Andrea

Pineda-Patrón, Jesús María

Samper Arbeláez, Andrés

Villamizar Alarcón, Alexandra

Tesis para optar al título de Magister en Educación

Tutor: Carlos Gaitán
Asesor: Mauricio Pérez-Abril

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Línea: Prácticas educativas y procesos de formación

Mayo, 2010

Artículo 23, resolución #13 de 1946:

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”

EN LA PÁGINA O PRELIMINARES

UNA MIRADA A LOS RASGOS FORMATIVOS DE LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

Investigadores:

Forero, Andrea

Pineda-Patrón, Jesús María

Samper, Andrés

Villamizar, Alexandra

Maestría en Educación

Tutor: Carlos Gaitán

Asesor: Mauricio Pérez-Abril

Línea: Prácticas educativas y procesos de formación

Pontificia Universidad Javeriana

Mayo, 2010

Queremos agradecer de manera especial:

Al profesor del Departamento de Biología de la Universidad Javeriana Manuel Ruiz y a los estudiantes de la clase de evolución del segundo semestre de 2009, por la confianza que depositaron en nosotros.

A Nixon Pérez y Angela Sanchez quien nos brindo su colaboración de manera permanente.

A Carlos Gaitán, Mauricio Pérez Abril, profesores de la Facultad de Educación, por su orientación e incondicional apoyo para la realización de este trabajo.

A nuestras familias por su amor y comprensión.

*Dedicamos este trabajo a
Juanita, Edgar
Valentina, Giovanni
Julián, Maria del Mar, Candelaria, Sandra
Cielo Quiñones y a EVC,
por su paciencia, apoyo y complicidad.*

RESUMEN

Este informe presenta los resultados de un estudio cuyo objetivo fue el de indagar por los rasgos formativos de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en educación superior, mediante el análisis del discurso de un docente de la carrera de Biología. Se utilizó como enfoque la teoría fundada, planteando una construcción categorial y una reflexión propia acerca de los rasgos formativos del discurso docente en el ámbito estudiado. Las fuentes empleadas fueron: registro del discurso en el aula, entrevista al docente, encuestas a estudiantes, apuntes de estudiantes y evaluaciones. Este proceso de análisis categorial y de síntesis reflexiva permitió encontrar cinco supra categorías asociadas a lo formativo en la práctica estudiada: *cultura, comunicación, estilo epistemológico, axiológico y movimiento*. Como marcas formativas del discurso emergieron dos ejes transversales de la práctica: la intencionalidad *didáctica* (como forma del discurso) y la consistencia *temática* (como sustancia del discurso). Se observó la *transtextualidad*, como matriz estructurante de lo formativo en el discurso.

CONTENIDO

ILUSTRACIONES	6
ANEXOS	7
INTRODUCCIÓN	8
1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN	12
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	17
3. CONTEXTO CONCEPTUAL	17
3.1. Un recorrido a través de la práctica pedagógica	17
3.2. Una breve aproximación a la genealogía del concepto de formación	43
3.3. Aproximación al discurso pedagógico	58
4. METODOLOGÍA	85
4.1. La partida	85
4.2 Exploración del contexto conceptual	88
4.3 Entrada en el campo y observación de la práctica pedagógica	90
4.4. Categorización y construcción de la teoría	103
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	112
5.1. Descripción de la práctica pedagógica estudiada	112
5.2 Rasgos formativos de la práctica pedagógica presentes en el discurso ...	122
5.2.1 Estilo epistemológico	123
5.2.2. Comunicativa	132
5.2.3. Movimiento	144
5.2.4. Cultura	152
5.2.5. Axiológico	164
6. CONCLUSIONES	169
6.1. Práctica pedagógica	169
6.2. Formación	181
6.3. Discurso pedagógico	188
7. PROSPECTIVAS	197
BIBLIOGRAFÍA	200

ILUSTRACIONES

1.	Elementos pedagógicos y lingüísticos de la práctica pedagógica.	13
2.	Concepto práctica pedagógica	23
3.	Bernstein: pedagogías visibles e invisibles.	32
4.	Proceso reflexivo que subyace a la práctica pedagógica	37
5.	La práctica pedagógica desde la mirada del docente	41
6.	Actos de habla y el discurso formativo	71
7.	Cadenas de actos de habla y su articulación con la formación	72
8.	Problemática del discurso pedagógico.	77
9.	Teoría fundamentada versus la teoría establecida	87
10.	Modelo para el análisis del discurso pedagógico.	99
11.	Modelo para la construcción de la teoría	111
12.	Meta categoría – Estilo epistemológico	131
13.	Meta categoría – Comunicativa	141
14.	Meta categoría – Movimiento	148
15.	Meta categoría – Cultura	158
16.	Meta categoría – Axiológico	162

ANEXOS

1. Análisis bibliométrico de estudios sobre el discurso.
2. Instrumento de encuesta a graduandos.
3. Artículo de la revista Cromos sobre el docente de estudio.
4. Consentimiento informado del docente y de los estudiantes.
5. Prueba piloto para validación de los instrumentos.
6. Transcripción del discurso de aula.
7. Instrumento para observación en campo.
8. Instrumento de encuesta para los estudiantes.
9. Instrumento guía de la entrevista.
10. Transcripción de la entrevista realizada al docente.
11.
 - A. Apuntes de los estudiantes.
 - B. Evaluaciones de los estudiantes
12. Observación iconográfica de los apuntes de clase.
Conceptualización y caracterización del discurso de aula
Conceptualización y caracterización del meta discurso
13. Conceptualización y caracterización de los ecos del discurso.
Conceptualización y caracterización de las huellas.
14. Síntesis final de meta categorías.

INTRODUCCIÓN

La educación es el fundamento de la formación cultural que se evidencia en la práctica pedagógica, cuando el docente la manifiesta como expresión y como representación de su reflexión. El docente en su práctica pedagógica, va formando sus estudiantes con los símbolos que le proporcionan la cultura, la historia vivida, su psicología personal y de grupo y, por supuesto, de la sociedad que forma parte. En esta interacción comparte y conjuga simbólicamente con sus estudiantes los que a su vez también, como seres culturales y sociales, proporcionan sus símbolos con el fin de dialogar su plan formativo-educativo para beneficiar el desarrollo y la transformación humana. Esta interacción, implica procesar estrategias de innovación, creatividad, conocimiento y tipos de organización para asegurar que el proceso educativo sea coherente con los actos de comunicación que se despliegan en sus propósitos educativos.

La **expresión simbólica** es la construcción de formas de representación de todo lo que se produce en el pensamiento humano. Dice Niño que la expresión simbólica es una:

“... aprehensión del mundo exterior, producto de la fantasía o creación cultural, o bien sea una elaboración en términos de la construcción de conocimiento, de organización afectiva, volitiva o de interacción social” (Niño, 2002, p.14).

Como acto simbólico, la palabra del docente que forma culturalmente a sus estudiantes, constituye su principal estrategia de **contacto, construcción, organización e interacción** comunicativas dado que es a partir de ella y con ella, que asegura la transmisión de conocimientos, el mundo afectivo y ético, y el resto de campos humanos, destacándose las interacciones pedagógicas -asunto de la enseñanza-aprendizaje-, y la formación humana. La palabra, como estrategia del lenguaje hablado, es propiedad del docente y les permite a sus estudiantes recibir –del docente-, los engranajes de su conocimiento socializado y convencionalizado en el plano de la cultura y para su formación personal y colectiva.

La función simbólica producto de su expresión misma, representa, asocia, articula y distingue procesos dentro de la formación cultural, como referentes de tipo formativos para asegurar la educación humana. Estos referentes, son productos simbólicos porque provienen del lenguaje social y cultural del docente y de los estudiantes, y están demarcados por las relaciones sociales y educativas cuya función es la apropiación de un conjunto de prácticas sociales y culturales que arrastra el discurso pedagógico del docente en su aula. Estos referentes constituyen además, la puesta en escena de los pensamientos que se asocian a distintos aspectos inherentes a la herencia social de los individuos en forma discursiva ya sea adquirida, pero producida y escenificada en la naturaleza social e histórica de los sujetos que en formación, devienen resignificadas dado que otros docentes, otros estudiantes han re-elaborado la conciencia e ideología educativas y formativas en los planos de las instituciones escolares, sociales, históricas y culturales.

Este conjunto de prácticas sociales asociadas a la formación cultural se comprenden como actos de resignificación social y cultural en el campo educativo. Tienen la particularidad de ser “devueltas” al aula pero como formas-partes de un discurso global –propiedad del docente ya que es él quien lo enuncia para formar-, de tipo pedagógico porque lleva la pretensión de formar y de transmisión de saberes a sus estudiantes.

Dentro de la práctica pedagógica, se evidencia la formación cultural de un docente en su aula, como un campo de acción y de transacciones significativas para el docente. Estas prácticas, que es un asunto primeramente comunicativo, son interpretadas y significadas por los estudiantes, son históricas y, además, se desarrollan en un contexto particular como el aula; seguro y finalmente, son expresiones políticas en razón de que en estas transacciones se mueven relaciones de poder entre sujetos y entre objetos de conocimientos. Éstos, son trasladados en el **discurso** que se produce en el aula por parte del docente con el propósito de formar a sus estudiantes.

Así es posible llamar a esta **expresión simbólica**, discurso. Este posee una alta significación sociocultural, dado que si el objetivo es formar a los estudiantes mediante

la práctica pedagógica, el aula y el engranaje comunicativo de su enunciado-palabra, en el que está formada su materia expresiva, resultan ser escenario y acto de comunicación respectivamente, porque funcionan para educar, compartir, e intercambiar conceptos, métodos, intenciones, y valores formativos en razón de que en el proceso educativo, la construcción discursiva de significados en el contexto cultural del aula es un imperativo social y cultural para formar al ser humano. Esta expresión, ayuda a formar la idea de **habitus** como producto de un proceso histórico y social en construcción y generadora de práctica y de representación colectiva, en la acción educativa y en el ser que deviene en constante formación cultural, dado que estructuran la práctica pedagógica y los elementos que la constituyen.

Desde la **enseñanza**, el docente elabora un universo de acciones en el cual identifica la naturaleza de su práctica como un conjunto sistematizado y complejo. Naturaleza de su experiencia que se traduce en acciones simbólicas y que buscan la solidez componencial de estructuras y funciones formativas; es la enseñanza, el cúmulo de reflejos del mundo de sus intervenciones simbólicas y formativas en los ambientes educativos los cuales propenden, por configurar su práctica como lugar de **encuentro de discursos formativos**. La enseñanza –en el flujo discursivo del docente-, va modelando mediante la transmisión de sus estructuras pedagógicas lo formativo y por añadidura, solidifica la práctica.

El **discurso** como producto comunicativo, pedagógico y formativo del docente, se caracteriza no sólo como **vehículo** y **escena** de **conocimientos** dirigidos hacia los estudiantes en el aula de clase, sino también como un signo de la cultura porque es un **producto cultural** de orden educativo. Es por esto que el discurso como signo (o símbolo como ya se ha dicho), es un modelo textual¹ es decir, una forma de tejido interno (Barthes en Alonso, 2006) en que se hace el discurso; y es también una forma de metalenguaje de la pedagogía y de la práctica pedagógica como sucede en esta investigación; debido a que su propósito ofrece un servicio cultural para formar a los

¹ Para Niño, texto y discurso son categorías similares, el primero actúa como tejido en el segundo que es de orden pragmático, muy abstracto. Aparecen en los actos de habla como escalones o jerarquías que “arma” el lenguaje para hacerse comunicación. Ver p. 134.

seres humanos y es, conjuntamente, significado básico, profesional y significativo para el docente, puesto que es un elemento de la cultura que le invita a la réplica y al debate enunciativos, a la innovación temática y a la creatividad verbal del docente facilitando la resignificación de su práctica pedagógica y la formación humana.

En este sentido, el discurso pedagógico del docente que escenifica en el aula y ante sus estudiantes, es un organismo vivo y en constante movimiento. Esto es así porque la interacción que establece con sus interlocutores o aprendices, es fundamento de su actualización, autorregulación y producción constante de imaginarios sociales. Este discurso, va caminando y alimentando los contextos en donde se vitalizan las acciones de los docentes como las de los estudiantes y en este sentido, adquiere ritmo y no se agota, sino que trasciende los ámbitos de la educación y ésta se torna un gran discurso gracias al discurso que le dio origen: el del aula y su entorno.

El discurso es clave en la construcción de conocimientos educativos y cognitivos, éticos y formativos en la vida misma del docente, de la institución y de los estudiantes. El estudio de este discurso en el campo educativo y en especial, en la práctica pedagógica del docente, con frecuencia se ha estudiado desde distintas posturas las cuales son esenciales para evidenciar los estudios del aula, la producción de lenguajes, la postura pedagógica del docente, la recepción y atención de los estudiantes ante ese discurso y en gran parte, no se han atendido las interacciones educativas –por completo-, que intervienen en la formación educativa.

Por los motivos antes expuestos en la presente investigación se propone estudiar la práctica pedagógica de un profesor de biología y través de ello descubrir los rasgos formativos que de esta práctica se hacen evidentes en el discurso.

1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

La Práctica Pedagógica, como territorio de interacción entre sujetos (docentes - estudiantes) y objetos de conocimiento, permite configurar un entramado de relaciones, en las que al final del proceso, se ubican como pretexto de un texto interdialogico, para acercar y enseñar, para acercar y formar, al grupo de estudiantes en su escenario de aula.

El docente en su práctica pedagógica, va formando sus estudiantes con los símbolos que le proporcionan la cultura, la historia vivida, su psicología personal y de grupo y, por supuesto, de la sociedad que forma parte. En esta interacción comparte y conjuga educativamente con sus estudiantes, los que a su vez también, como seres culturales y sociales, proporcionan sus signos con el fin de dialogar su plan formativo-educativo para beneficiar el desarrollo y la transformación humana. Esta interacción, implica procesar estrategias de innovación, creatividad, conocimiento y tipos de organización para asegurar que el proceso educativo sea coherente con los actos de comunicación que se despliegan en sus propósitos educativos.

Es así como la practica pedagógica, como resignificación de la práctica social educativa, se establece como medio comunicativo de formación cultural a través del cual se construye un universo y lenguaje propios. En consecuencia la ilocución del docente en el aula, su palabra, es emisión lingüística y por ende semiótico y pedagógico, explosión de conceptos y sentidos formativos que configuran dicha práctica y que se entretajan y dinamizan en un cuerpo, el del discurso.

A su vez, el discurso como producción lingüística, cultural, educativa y pragmática está cargado de acciones, experiencias, vivencias y sentidos en las cuales el docente acciona su oficio en términos pedagógicos y comunicativos. Se busca entonces con el discurso emitido hacer eco y dejar huella en los alumnos. Así mismo, el discurso puede dar cuenta de las más recónditas significaciones de afectividad, de modelo, visión de mundo y de formación humana, y a través de este recorrido, proporcionan la inmensa posibilidad de bosquejar una práctica pedagógica. Por tanto, es el discurso un referente

pedagógico cargado de valencias significativas y disposiciones formativas muy importantes que caracterizan y le otorgan una impronta a la práctica, que se manifiesta a través de un ramillete de signos de la formación en razón de la multiplicidad de códigos que intervienen, que pueden y deben ser objeto de pesquisa en el campo de la educación.

Los docentes cuando comunican sus temas de clase, lo hacen en la perspectiva pedagógica de que lo que dicen es un producto que lleva intenciones para efectuar cambios en las formaciones de sus estudiantes, quienes escuchan, hablan, responden y leen anotaciones en el pizarrón. Este ejercicio de hablar para quienes escuchan es lo que se conoce como discursar, es decir, la acción de producir enunciados con propósitos en este caso, pedagógicos en una aula de clase.

El discurso es para la lingüística lo que son la enseñanza y el aprendizaje para la pedagogía. Con esto se quiere afirmar que poner a dialogar estos dos campos, lo lingüístico y lo pedagógico pone en evidencia la interacción de estos elementos, con los sujetos que los dinamizan (Ilustración 1).

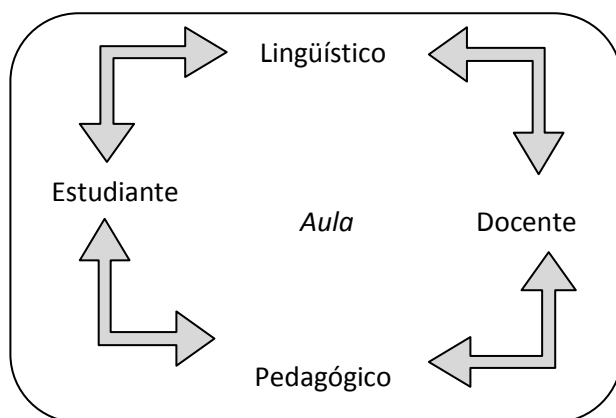


Ilustración 1. Articulación de los elementos pedagógicos y lingüísticos decodificados por el docente y los estudiantes en la práctica pedagógica que se desarrolla en el aula.

En este sentido, la red en la que está el discurso envuelto permite también involucrar otros elementos, los escuchantes o los decodificadores del acto de comunicación que propicia el docente, con su discurso pedagógico y lingüístico, y en el aula.

Esta disposición implica el cumplimiento de unos roles, los cuales permiten la aparición de las relaciones humanas, de elementos epistemológicos, de técnicas de transmisión y por supuesto de actos éticos-formativos que constituyen y dan forma al discurso pedagógico, de tal forma, que se ofrece una forma de comunicación pedagógica para los estudiantes, es decir, un acto comunicativo que es variable -según el contexto práctico de su aplicación- por las siguientes características:

- espacialidad
- temporalidad
- entorno, situación o circunstancia
- argumentaciones
- justificaciones
- marcos de conocimiento del docente
- hechos y puntos de partida
- legitimidad
- refuerzos

Estos son rasgos de variabilidad que en su aplicación pragmática en el aula, se dejan ver como la estructura argumentativa que da científicidad al discurso y que se ajusta a lo que Van-Dijk, denomina metaestructura (Van-Dijk, 1980, p. 65). La disposición del discurso con esta caracterización permite entonces definir o comprender el discurso pedagógico como conformante de un orden práctico pedagógico como:

- Estructurante ordenador del pensamiento humano,
- de sus acciones pedagógicas y
- de los actos comunicativos que se suceden en el aula.

Esto es así porque el oficio pedagógico del docente –cuando hace del discurso un objeto que implica acciones con formas de aprendizajes y de enseñanza adecuadas-,

establece límites que dan origen a versátiles conceptos y a relaciones, que funcionan recomponiendo el conocimiento transmitido en el aula en aras de continuar dinámicas pedagógicas que apuntan a la formación humana.

Con el discurso en el aula, el docente se enmarca en una suerte de sinergia de cambio pero también de posiciones particulares –propias-, y generales –retomadas de otros docentes-discursos-, cuyo logro es una simbiosis entre su desarrollo personal, entre el acto de formar a otros y el desarrollo científico de su palabra hecha enunciado. No sólo son intertextuales sus accesos y enlaces cognoscitivos que elabora el docente en el contenido de su discurso sino su desempeño no-verbal y por supuesto el efecto e impacto que marca a sus escuchantes.

Esta afirmación se debe comprender como un saber pedagógico que hace continuas las aplicaciones de las competencias propias del docente. Esta continuidad llega a permear posiciones políticas, estéticas, sociales, económicas, etcétera. Las competencias comunicativas, lingüísticas, pedagógicas, laborales y propositivas devienen en fortalezas y actuaciones educativas hasta el punto que asume con conciencia su práctica pedagógica. Sin duda estas posiciones tocan lo simbólico porque atienden el conocimiento implícito que tiene el docente de los contenidos pedagógicos y de su lengua en acciones pragmáticas sociales y educativas. Así va comprendiendo los procesos de desarrollo psicológico y social, artístico y ético por donde sus estudiantes le acompañan en el hecho formativo.

Así mismo, maneja repertorios lingüísticos (Halliday, 1984), y formas de enseñar y orientar a los mismos; en esta dinámica, el docente con el discurso entre manos, se torna reflexivo, actor de la educación y se desenvuelve en el contexto bajo modos y códigos con perspectivas funcionales que lo acercan a comprender más el campo de la formación profesional.

Por lo tanto, el construir un tema de investigación como el discurso pedagógico, significa hallar un lugar especial para llevar a cabo la investigación educativa. Este lugar viene animando variadas transformaciones en sus tratamientos a partir de enfoques, modalidades, concepciones teóricas e instrumentos, los que a su vez acompañan con jugosos métodos, estrategias y recursos de análisis.

Así mismo, la pedagogía y en especial el campo de las prácticas pedagógicas, desde una perspectiva tradicional han buscado reflexionar sobre el quehacer del docente en el aula. Es entonces óptimo, encadenar estos lugares y vincularlos innovadoramente con el propósito de remover sus territorios como rescatándolos de sus puntos estables, fijos y persistentes. Pero siempre con la actitud investigativa de dar cuenta del discurso pedagógico y de sus componentes formativos.

De esta manera, se halla una pertinente práctica para crear una discusión que permita establecer los vínculos que hagan posible este removimiento y permita también llegar a otro lugar, en lo posible dialógico, inscrito en la libertad, ampliado y sobre todo caracterizado por un tono pedagógico y crítico renovador de las prácticas. Se está de acuerdo con Litwin cuando dice que:

“Las prácticas se fundan en conocimientos y experiencias prácticas, y no en conocimientos teóricos, aún cuando reconozcamos su valor para la formación. Se trata... de posibilitar una ruptura sustantiva con esas experiencias para generar un desarrollo profesional que permita revisarlas, esto es, analizarlas críticamente con nuevas categorías de análisis.” (Litwin, 2008, p. 32)

Siguiendo a Litwin, es pertinente elaborar un estudio del discurso acerca del discurso pedagógico del docente como acceso a la reflexión y a la conciencia del docente cuando reconoce el valor formativo y analítico de su experiencia; además porque significa entrar en los terrenos del metalenguaje que como código del mensaje comunicativo, transfiere en la comprensión del receptor oyente profundas huellas intertextuales. Huellas que al final llegan a la formación estudiantil.

En consecuencia con el panorama descrito nos propusimos responder la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué rasgos –visibles en el discurso-, hacen formativa las prácticas pedagógicas que se desarrollan en educación superior?

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Con el fin de dar respuesta a la pregunta antes enunciada se plantearon los siguientes propósitos:

Objetivo General

Reconstruir los rasgos formativos de las prácticas de educación superior a través del discurso pedagógico

Objetivos Específicos

- Describir la práctica pedagógica de un profesor de biología.
- Identificar los rasgos formativos de la práctica pedagógica a través del discurso utilizado por el profesor de biología y por sus estudiantes.

3. CONTEXTO CONCEPTUAL

De manera previa a realizar la observación de campo se realizó una indagación del contexto conceptual en el que se articula el tema en estudio. A continuación se presenta la aproximación realizada al sistema de conceptos y teorías que respaldan y brindan referentes a la investigación en tres tópicos específicos: la práctica pedagógica, lo formativo y el discurso pedagógico.

3.1. Un recorrido a través de la práctica pedagógica

En las líneas siguientes nos proponemos exponer algunas de las diversas aproximaciones que han hecho los pensadores de lo educativo, al concepto de práctica pedagógica. No obstante, la exploración aquí realizada, lejos de ser exhaustiva, pretendió ser iluminadora y sugestiva para el proceso de investigación.

En el ejercicio de delinear algunas nociones sobre la práctica pedagógica, encontramos pertinente puntualizar y articular primero algunos pilares conceptuales relacionados con

cultura, educación, pedagogía y práctica. El establecimiento de esta constelación resultó ser un insumo propicio para la comprensión de las diversas voces que se retomaron en el tema que nos ocupa.

Acerca de la cultura

Para empezar, el recorrido hacia la identificación de un concepto de **cultura** trajo consigo una riqueza de aspectos, que más, que posibilitar una mayor definición, permitió vislumbrar la complejidad de su abordaje y la imposibilidad de contar con una verdad o modelo absoluto acerca de ella. No obstante, la amplitud en usos y significados del término retomamos aquí tres de sus acepciones:

Geertz en Monclús (2004, p.111) definía la cultura como “un sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas a través de las cuales los hombres se comunican y perpetúan, desarrollando sus conocimientos y actitudes en el recorrido de la vida”. Más adelante la Unesco declarararía:

“La cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.” (UNESCO, 1982, p. 1).

La cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella, discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden.”

Así mismo, Gaitán *et al.* (2005, p. 11) enuncia la cultura como “construcción colectiva de significaciones que permanentemente se modifican mediante el intercambio de experiencias, reflexiones y actitudes críticas en las nuevas generaciones”.

Lo anterior, nos permite bosquejar un punto de partida asumiendo la cultura como aquello que se encuentra atravesando la vida misma, pero que a la vez la modela y la transforma en el terreno de lo concreto y de lo simbólico. La cultura es herencia, ideas, comportamientos, hábitos, organización y significados que prefiguran, configuran y posfiguran los sentidos, razonamientos e ideales de un colectivo social.

Acerca de la educación

En el contexto descrito surge la educación como “convidada de piedra” o “clon de la cultura”. Para algunos en esta relación, la educación es posterior a la cultura, para otros la educación es puerta a la cultura. Y desde otros puntos de vista, la educación vehicula la cultura y transfiere su realidad a la enseñanza (Monclús, 2004, p. 8). Lo cierto es que aunque existan diversas formas de entender y relacionar la educación y la cultura, estas dos se encuentran en la idea de perfeccionamiento, vinculada a una visión ideal del hombre y de la sociedad.

Aparece así la educación como posibilitadora de los ideales humanos. En el sentido amplio, la educación es tan antigua como el hombre. En efecto, desde su aparición, el hombre se preocupó de criar y cuidar a sus hijos hasta que pudieran valerse por sí mismos, y con este significado surge el término educación.

Al igual que el término cultura, la palabra educación cuenta con múltiples acepciones, de las cuales retomamos tres usos significativos. El primero para designar el *resultado o producto de una acción*, en relación con la adaptación de los individuos a las exigencias de los tiempos. El segundo como *proceso*, que relaciona de manera prevista e imprevista a dos o más seres humanos y los pone en situación de intercambio y de influencias recíprocas. Y el tercero como *sistema* que pone en diálogo sujetos, objetos, prácticas y contextos (Jaramillo, 1990).

Planteamientos como los enunciados encuentran sustento en propuestas como la de Rafael Ávila (2007), quien propone la educación como un *proceso de comunicación* entre dos generaciones, donde una generación comunica a otra la memoria y resultados de experiencia acumulada por la humanidad, a través del lenguaje. Las experiencias entendidas como las vivencias individuales directas, son traducidas por medio del lenguaje a los códigos de comunicación propias de la cultura en la que se encuentra inmerso. Así mismo, el lenguaje se convierte en el vehículo para la *transmisión simbólica* de todas las experiencias fundamentales que la ciencia ha acumulado. En este proceso comunicativo se intercambian ideas, normas y creencias, entre los diversos actores y elementos que conforman el sistema, con el fin de permitir que la generación joven se adapte a la sociedad y época particular donde se encuentra inmerso, buscando garantizar la permanencia y estabilidad de la sociedad y de la educación misma.

Así mismo, Sarramona (1989) encuentra en la educación un proceso dinámico entre personas, que proporciona metas y ayudas, para alcanzar los fines humanos, partiendo de la aceptación consciente del sujeto. También es pretensión de la educación alcanzar el perfeccionamiento del individuo como persona y la inserción activa y consciente del individuo en la sociedad. Significa un proceso permanente e inacabado a lo largo de toda la vida humana y el estado resultante supone una situación duradera y distinta del estado original (Jaramillo, 2010).

Así pues, la educación es la acción ejercida por una generación sobre la generación siguiente. Y es precisamente a esta acción a la que se denomina *práctica educativa* (Ávila, 2007). De acuerdo con Gaitán *et al.* (2005, p. 10) las prácticas educativas son acciones históricas, habituales, complejas, múltiples, singulares y contingentes, que se relacionan con el cuidado y el desarrollo humano. Las prácticas educativas, poseen también un carácter sociocultural, en tanto los sujetos que participan en ellas comparten representaciones y valores que circulan en el imaginario colectivo y que dan cuenta de las tradiciones, modos de ser, pensar y hacer de una cultura (Gaitán *et al.* 2005, p. 12).

Acerca de la distinción entre educación y pedagogía

Lo expuesto hasta el momento sugiere que los procesos de comunicación permiten establecer interacciones sociales y culturales, las cuales pueden adoptar dinámicas de diversa intencionalidad. Es ahora pertinente puntualizar algunas distinciones que se han hecho en referencia a los términos de educación y pedagogía:

- La educación tiene como objetivo posibilitar que los sujetos desarrollen las aptitudes necesarias para vivir y convivir en sociedad (adaptarse). La pedagogía tiene como propósito pensar maneras de concebir la educación (Ávila, 2007, p.37). El sistema educativo según Bourdieu² se diferencia del *sistema pedagógico*, en que los elementos que componen este último sistema son ideas y concepciones.
- Como se mencionó antes, la educación ha sido una acción continua desde el comienzo de la historia, dado que siempre los hombres y demás especies han entrenado a sus crías para adaptarse al ambiente y poder sobrevivir. En razón a que “no hay ningún periodo en la vida social, en que las generaciones jóvenes no estén en contacto con sus mayores, y en que, no reciban su influencia educadora” (Durkheim, en Ávila, 2007, p. 35). En contraste, la pedagogía, entendida como reflexión sobre la educación, no es una acción permanente, sólo se presenta cuando las condiciones son propicias o cuando se necesita, a causa de una situación de crisis, desequilibrio o conflicto. Esta reflexión es teórica y consiste en tomar distancia de la *práctica educativa* y preguntarse por su *naturaleza* (que es) y su *sentido* (para que sirve) (Ávila, 2007, p. 38).
- La educación puede ser consciente o inconsciente, de forma explícita o implícita, con lo que se dice y con lo que se hace: “*se moldea de una manera continua el alma de los niños*” (Durkheim, en Ávila, 2007:36). En contraste, la pedagogía es siempre y

² Bourdieu (1977) define el sistema educativo como el conjunto de mecanismos o instituciones a través de los cuales se produce la transmisión de generación en generación de la información acumulada. Este sistema, junto a la familia, trabaja en forma armoniosa para transmitir una herencia cultural considerada la propiedad no dividida de toda la sociedad. Sin embargo, aun cuando esta herencia es ofrecida teóricamente a todos, sólo pertenece realmente a aquellos que pueden apropiársela. Esta capacidad está directamente relacionada con los resultados del sistema formal, en términos de logros de aprendizaje, entre otros aspectos.

necesariamente un producto de la conciencia reflexiva, que se dinamiza en una *práctica pedagógica* y que se plasma en una construcción discursiva, en un *discurso pedagógico*. Este ejercicio de reflexión es lo que protege a la educación del automatismo maquinal, de la rutina y la reproducción inmutable y acrítica de sus prácticas educativas.

- La pedagogía le otorga el sentido a las prácticas educativas, las guía, las aclara, las apoya. De esta forma, la práctica educativa corresponde a una determinada concepción de la pedagogía que la ha guiado (Ávila, 2007, p. 41). La pedagogía no explica la naturaleza de los procedimientos, ni las maneras de operar de la educación, sino su *deber ser* (Ávila, 2007, p. 39).
- La educación busca construir, configurar un sujeto individual, único e irrepetible, que se relaciona con los miembros del grupo al que pertenece. El hombre progresa de manera consciente y ética hasta alcanzar el umbral de la autonomía, a partir de la interacción que establece con su entorno (Nasiff, 1985, p. 16). La pedagogía pretende también que el joven adquiera la capacidad de reflexión y discernimiento necesaria para transformarse a si mismo y su contexto (Ávila, 2007, p.30).
- La pedagogía es una ciencia, una reflexión aplicada, que toma los conocimientos acumulados de otras ciencias y los traduce, aplica, integra y adecua en conocimientos útiles para los propósitos formativos del educador, los contextos de trabajo, a los niveles de desarrollo y las necesidades del sujeto en formación(Ávila, 2007, p. 47).

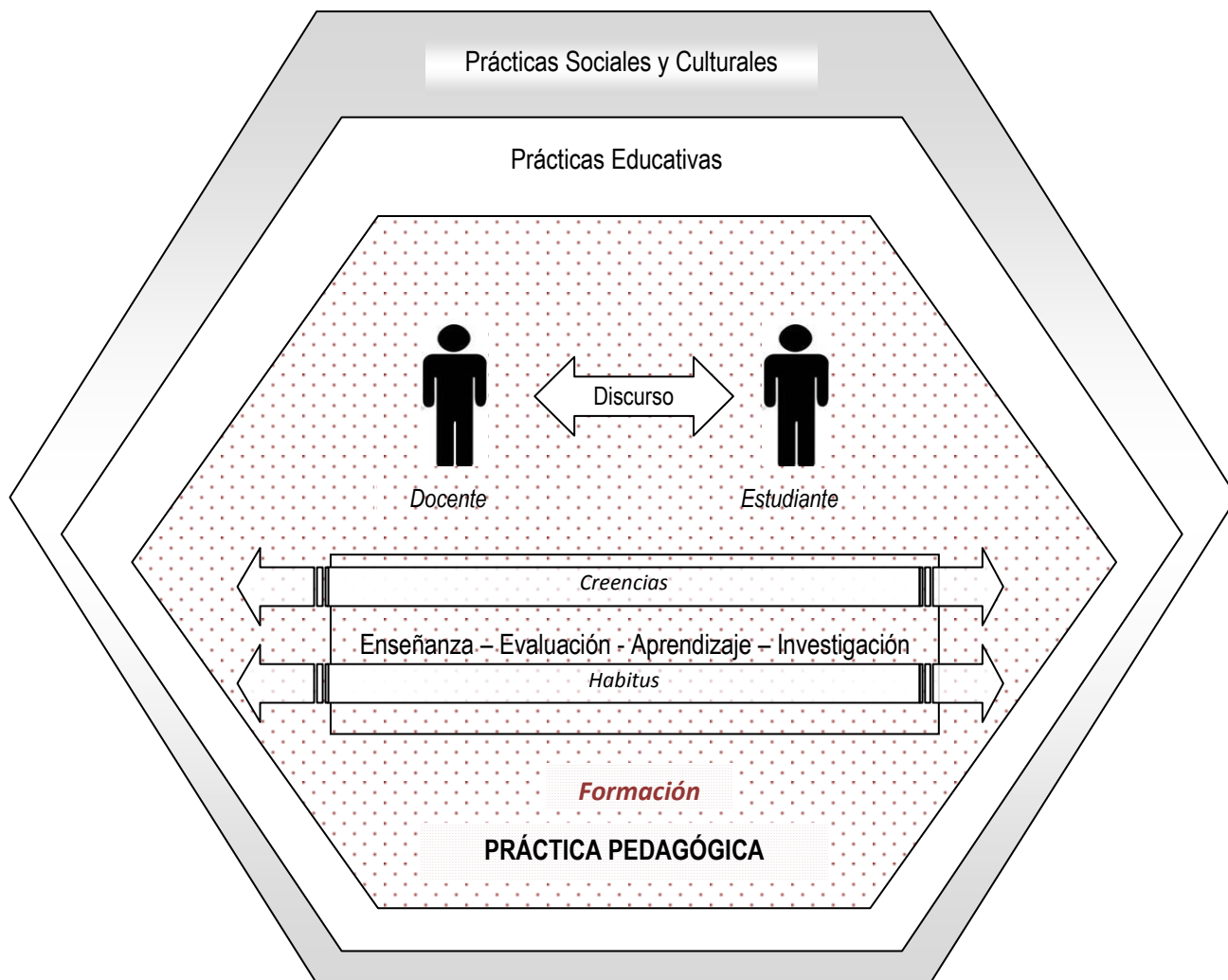


Ilustración 2. El concepto de práctica pedagógica. Se presenta la práctica pedagógica como una práctica de base socio-parental, que se diferencia de otras prácticas socio-culturales, socio-económicas y socio-políticas por su intención educativa (Castro et al., 1996, p. 35 y 37). Es la práctica pedagógica una práctica educativa, pero que se diferencia de aquella por su actividad consciente y reflexiva, la cual direcciona y singulariza su sentido formativo. Son los sujetos de la práctica pedagógica docentes y estudiantes, cuyo accionar se evidencia de diversas maneras, una de ellas, el discurso pedagógico. Así mismo convergen en la práctica pedagógica la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la investigación, las cuales se encuentran coaccionadas por las creencias y el *habitus* de los que participan en ella. Enseñanza: aquella práctica que supone por un lado, la institucionalización del quehacer educativo (definición de tiempos, espacios y actos de instrucción determinados) y por el otro, su sistematización y organización alrededor de procesos intencionales de formación. Aprendizaje: término que se refiere a aquellos procesos conscientes e inconscientes que desembocan en modificaciones mentales, conductuales, emocionales, estéticas y sociales, duraderas en el individuo mediante procesos educativos. Evaluación: acción que permite “pensar la práctica antes de realizarla, identificar problemas claves en la misma y dotarla de una determinada racionalidad, de un fundamento y de dirección coherente con la intencionalidad que debe dirigirla”. (Sacristán, 1995, p. 358). El interés de la evaluación no se centra ya en la medición y la posterior clasificación de los alumnos, sino en evaluar para mejorar el proceso de aprendizaje y de enseñanza.

- Al ser la educación una relación comunicativa, que se establece entre actores que presentan diversas identidades, intereses y valores, no se encuentra exenta del *conflicto*³. Es responsabilidad del pedagogo el enseñar a manejar el conflicto (Ávila, 2007, p. 28).

Acerca del término práctica y su aplicación a lo pedagógico

Desde la acepción más común, el término *práctica* refiere a la simple ejecución. Es la práctica un *hacer* y un *modo continuo de hacer*, que permite al *sujeto* de la acción adquirir y desmostar aptitudes y destrezas. No obstante, en el ámbito pedagógico se hace necesario acoger otro tipo de enfoques que rescatan el componente simbólico del sujeto, sus interpretaciones y su capacidad de iniciativa y decisión (Gaitán *et al.*, 2005, p. 11).

A este respecto, Carr (1999) propone una caracterización del concepto que exige el restablecer y ajustar al contexto actual la perspectiva aristotélica de *práctica*. Para ello, al autor retoma los términos de *praxis*⁴ o “acción éticamente iluminada”, regida por un conocimiento práctico (*phronesis*⁵) y la *poiesis*⁶ ó “acción técnica eficaz” orientada por el conocimiento técnico (*techne*⁷).

³ Se entiende aquí el *conflicto* como la posibilidad de que el receptor de-codifique las señales y comprenda los mensajes pero no los acepte (Ávila, 2007; 28).

⁴ *Praxis*: El fin de la práctica es realizar un “bien” moralmente valioso, el “bien no puede materializarse sólo puede hacerse, es una forma de “acción inmaterial” “hacer algo”.

⁵ *Phronesis*: Entendida como el juicio sabio y prudente acerca de si, que permite definir en qué medida debe invocarse y activarse la “teoría” en un caso concreto.

⁶ *Poiesis*: Es una acción cuyo fin consiste en hacer realidad algún producto ó artefacto específico, es una forma “acción material”. La *Poiesis* se entiende como una forma de “saber cómo” no reflexiva porque no modifica la *techne* que la rige.

⁷ *Techne*: Alude a un conocimiento técnico, adquirido y ejercitado en analogía con el trabajo manual (Gaitán *et al.* 2005; 9).

La *praxis* como una forma de acción reflexiva que puede transformar la “teoría” que la rige. En este contexto no existe prevalencia de la teoría sobre la práctica o viceversa. Por tanto la relación que se establece entre ellas no se da necesariamente por oposición, dependencia o subordinación. Aquí, la teoría y la práctica se modifican y revisan permanentemente la una a la otra, por esta razón la teoría es tan sometida al cambio como la práctica misma. En la *praxis* (acción) la realización del “bien” es un fin en sí mismo y sus principios se leen según un contexto y situación particular. La “acción” de la práctica comprende una dimensión ética y la preocupación por alcanzar la excelencia. La “acción” desde esta perspectiva se desarrolla desde la cooperación, la coherencia, la complejidad y el consenso social. El fin de la acción es “bien interno” para el sujeto y su colectivo (por ejemplo la formación), que supera otro tipo de intereses de orden natural o social “bienes externos”⁸ (Gaitán *et al.* 2005, p. 9-10).

En contraste, la *poiesis* se entiende como una forma de “saber cómo” no reflexiva porque no modifica la *techne* que la rige. La *poiesis* (producción o fabricación) es un tipo de acción de carácter instrumental, cuyo fin es hacer realidad algún producto o artefacto específico (Gaitán *et al.* 2005, p. 9).

Así mismo, Carr (1999) hace alusión a dos tipos de razonamiento: práctico y técnico, distintivos de la *praxis* y la *poiesis*.

“El razonamiento práctico consiste en determinar qué hacer cuando estamos ante dilemas morales, lo cual supone un proceder deliberativo y prudente⁹. El razonamiento técnico, considera una acción para un fin conocido y el asunto radica en la adecuada selección de los medios para alcanzarlo” (Gaitán *et al.* 2005, p. 10).

⁸ Son bienes externos “el poder o el prestigio”

⁹ Se deriva del razonamiento práctico, la *sabiduría práctica*. Esta última permite “saber que hacer en una situación moral concreta y actuar de una manera coherente con dicho saber. Es una capacidad moral general que combina el saber práctico del bien, con el juicio fundado acerca de lo que constituye una expresión adecuada de ese bien en una situación específica” (Carr, 1999 en Gaitán *et al.* 2005, p. 10). “El conocimiento práctico está sometido a contante reinterpretación crítica a través del dialogo y la discusión sobre el modo de conseguir bienes prácticos. De esta forma la práctica aporta un saber sobre como promover el bien a través de la acción moralmente recta” (Gaitán *et al.* 2005, p. 10).

Es así como la *práctica* se rige por la teoría práctica general y las exigencias de la situación. Se regula a través del “juicio sabio y prudente acerca de sí”, lo que permite definir cómo y cuándo valerse de la “teoría” en un caso concreto (Carr, 1999).

La *práctica* así caracterizada y vista a través del prisma de lo pedagógico, puede asumirse como un evento de “iniciación” del sujeto en un acervo cultural, en un legado de creencias y a través de ello, alcanzar la sensibilización de su mirada. Se vincula también con el comunicar una forma de ser y estar en el mundo, que establece unas particularidades, límites y exigencias. A su vez, esta particular “acción no material” se encuentra regulada por complejos y a veces conflictivos fines éticos. También, se encuentra atravesada por la incertidumbre, la vaguedad, la creatividad y la coherencia, que hacen posible su modificación a la luz de circunstancias y de condiciones concretas. En conjunto el abordaje propuesto sugiere dos dimensiones contratantes pero complementarias de la práctica: la reflexión y la no reflexión. La primera orientada por una actitud crítica y la otra circunscrita al ámbito de la costumbre y la tradición.

Restrepo y Campo (2002, p. 12), plantean entender la práctica como “la aplicación de una idea o doctrina; como constatación experimental de una teoría”. De manera más específica, proponen abordar la práctica como un hacer continuo, repetido y por lo mismo cotidiano, resultado de un proceso deliberativo, que se adecua a unas reglas, fijadas de manera consciente o inconsciente, pero que permite la innovación y creatividad. Desde esta perspectiva se reconoce al sujeto que agencia la práctica, como un ser histórico que construye a partir de sus observaciones, conceptos y experiencias, la percepción, sensación y expectativas que tiene del mundo que lo rodea. Con base en ello, el sujeto estructura sus *creencias*, las cuales afectarán su voluntad y por supuesto sus acciones. También estas creencias le permitirán definir un “modo de ser” o una disposición específica hacia la acción. De esta forma, se consolida un hábito definido en y para la práctica, que le confiere regularidad a la acción. También, el *habitus*¹⁰ permite adquirir sistemas de esquemas generadores de nuevas prácticas, a partir de estructuras que van resultando de la práctica y que a la vez la gobiernan.

¹⁰ Pierre Bourdieu define el *Habitus*, como “esquemas de percepción, apreciación, pensamiento y acción” que son inculcados en los individuos desde la más temprana infancia.

Ahora bien, Restrepo y Campo (2002), distinguen también la “práctica” de la “prácticas”. Para los autores la práctica hace referencia a aquello que se hace en forma cotidiana, mientras que las prácticas contemplan las variaciones de esta cotidianidad, es decir las maneras particulares de operar, que terminan por arraigar un “modo de hacer” y un estilo propio. El “modo” hace posible repetir la acción y singulariza su forma. A su vez la “forma” dibuja la acción por el modo en que se hace. Y el “estilo” se refiere a formas de hacer que imprimen un determinado carácter a la acción y reflejan el modo de ser de quien actúa. El estilo es impronta. No obstante, el dinamismo de la acción define a los seres humanos y las culturas que estructuran. Por tanto, se establece una relación de reciprocidad entre las prácticas y la cultura, que las conserva y transforma a través de la historia, pues aunque las prácticas son acciones particulares, se van incorporando como un saber-hacer colectivo.

Es así como “la práctica hace referencia a un proceder particular que gracias a la invención y al arte de quien lo realiza sistemáticamente, hace posible alcanzar un propósito específico” (Gaitán *et al.* 2005, p. 11). Esto en razón a que la acción es guiada por un saber de lo cotidiano, producto del talento que guía la elección individual. Estas decisiones configuran la *estrategia* y la *táctica*¹¹ que guían el desarrollo de la práctica y la construcción permanente de una sabiduría práctica. Desde esta perspectiva la acción se realiza con un sentido específico que trasciende el hecho mismo.

Acerca de la práctica pedagógica

Del entramado antes expuesto, surge la práctica pedagógica como aquella que involucra un modo particular de actuar para formar a otros, que supera la visión pobre y simplista de la práctica como un “saber-como” “conocimiento instrumental” o “maestría técnica”. Se propone aquí abordar la práctica pedagógica como una “sabiduría práctica”, resultado de un proceso histórico de graduales transformaciones, que se retroalimenta, enriquece y regula a partir de su propio ejercicio y del contexto donde se desarrolla. Por tal motivo, se presentan a continuación algunos aportes que buscan apenas esbozar la práctica

¹¹ Táctica entendida como “el arte de saber decidir y hacer lo apropiado”.

pedagógica en tres aspectos fundamentales: sus rasgos distintivos, los elementos que la componen y la manera en que el docente la dinamiza.

- Para **Bernstein** (1992), la educación se define como una actividad moral, un medio fundamental de reproducción cultural y económica y un articulador de la ideología(s) del grupo(s) dominante(s). Así mismo, el autor presenta la práctica pedagógica como “un transmisor, un transmisor cultural: un dispositivo exclusivamente humano tanto para la reproducción como para la producción de la cultura”. Por tanto, “Las prácticas pedagógicas constituyen transmisores culturales de la distribución de poder” (Bernstein, 1994, p. 83).

La categorización propuesta por Bernstein -que se describe con mayor detalle más adelante-, representa la práctica pedagógica como un contexto social fundamental que se construye a partir de las experiencias individuales y del intercambio ideológico, histórico y cultural del colectivo. Este espacio de producción y reproducción cultural, da cuenta del enfrentamiento entre las diferentes ideologías elitistas, reproduciendo las desigualdades de clase: “jerarquías de clases del mercado” y las “jerarquías del saber y sus apoyos de clase” (Bernstein, 1994, p. 73).

- **Esteva** (1999, p.1), observa en la práctica pedagógica la concreción de un sistema de ideas, que se manifiestan en un sistema de acciones y relaciones que tienen lugar en la institución, o fuera de ella, para cumplir los objetivos de la educación. Es la práctica un espacio de discusión, de construcción y de descubrimiento entre el docente y el estudiante.
- **Villar** (1999, p.4), aborda el concepto de la práctica pedagógica como una acción social y destaca la madurez del pensamiento griego frente a la noción de *praxis*. Cuando la *praxis* se une con la pedagogía apunta a una creatividad continua que posibilita la reconstrucción de una nueva sociedad desde la acción dialéctica. Este diálogo aporta a las individualidades de las nuevas generaciones para su propia comprensión y visión del mundo:

“La praxis pedagógica vivencia un espíritu dialéctico que le anima a evolucionar, a moverse, a cambiar, a transformar y a redimensionar su propia interioridad; a partir de la acción articulada con el pensamiento. Esta realidad de la praxis pedagógica lleva a la comprensión de situaciones como ejes para su transformación hasta pulir los fundamentos epistemológicos de la misma pedagogía. Sólo la praxis le da sentido epistemológico a la pedagogía” (Villar, 1999, p. 4).

- **Ángel Pérez**, en Villar (1999, p. 4-5), aborda el concepto desde el enfoque hermenéutico – reflexivo. Se entiende aquí la práctica pedagógica como una actividad compleja, que se concretiza en escenarios particulares y es contextualizada. Pérez afirma que, la práctica pedagógica es imprevisible y conflictiva a nivel ético y político.
- **Rugg y Skilbech** en Villar plantean que

“Toda práctica pedagógica es humanista, ya que es un encuentro humano con las individualidades de cada hombre y apunta al desarrollo de las potencialidades, dimensiones y competencias, articuladas al sentido histórico – social y a las estructuras socio-políticas de la Educación”. (Villar, 1999, p. 5)

- Desde otra perspectiva, **Quintero y Culchac** (2001, p. 74), asumen la práctica pedagógica como la articulación conceptual y estratégica entre los estudiantes (centro de la acción educativa), el docente (soporte de la práctica), los conocimientos (saber pedagógico) y la institución (lugar donde acontece el acto de enseñar y aprender).
- **Quintero y Culchac** (2001, p. 74), coinciden con Bernstein al asegurar que “La práctica pedagógica es el proceso colectivo de producción de conocimientos que se multiplican para reflexionar el mundo educativo, para proyectarse culturalmente”. Así, la práctica pedagógica es permeada por los contextos sociales, institucionales y culturales, tomando nuevas formas.

Hasta aquí el recorrido muestra la práctica pedagógica como un proceso complejo, incierto y reflexivo, producto de la interacción de diversos elementos y dinámicas de relación (Ilustración 2). Esto nos invita a contemplar su interior desde la voz de aquellos que la han revisado con mayor detalle.

- Desde el panorama descrito **Bernstein** (1994, p. 73-74), destaca la relación pedagógica como la interacción básica para “la reproducción o transformación cultural”. Esta relación es intrínsecamente asimétrica y se establece entre “transmisores y adquirentes”. Y segundo, analiza la relación social que subyace a la práctica pedagógica, desde dos dimensiones: la forma de transmitir (“transmisor cultural”) y lo que se transmite (“contenido específico”). La lógica de la práctica pedagógica como “transmisor cultural”, es establecida por dos principios ordenadores: (a) Reglas reguladoras o jerárquicas, y (b) Reglas instructivas o discursivas, en las cuales se incluyen las reglas de secuencia/ritmo y de criterio.

Estas reglas anteceden al contenido que se transmite, definen el *cómo*, afectan la “forma del contenido” (*qué*) y dan lugar a diversas prácticas (Bernstein, 1994, p. 72). El autor a través de esta categorización plantea tres aspectos fundamentales en la lógica de la práctica pedagógica: (a) La práctica pedagógica se fundamenta en una relación que tiene como prerrequisito, el aprendizaje de comportamientos específicos por parte del transmisor y adquirente. (b) Para avanzar en la transmisión, se requiere del establecimiento de un orden. (c) La práctica es una actividad moral, requiere la capacidad de discernimiento de los actores involucrados.

Por otra parte, las reglas jerárquicas y discursivas pueden ser explícitas o implícitas para el alumno o adquirente, de acuerdo a ello se dará origen a prácticas pedagógicas visibles e invisibles, que implican unos supuestos de clase particulares. Bernstein (1994) presenta las prácticas visibles e invisibles como tipos genéricos de pedagogías pueden adoptar a su vez diferentes modalidades de instrucción que confieren atributos específicos tanto a la práctica, como a los adquirentes que participan en ella. Estas modalidades incluyen la instrucción conservadora o tradicional, progresista ó centrada en el niño, la instrucción orientada respecto al

mercado o las “habilidades vocacionales” y la instrucción orientada respecto a la “autonomía del saber” (Ilustración 3).

En las pedagogías invisibles, las prácticas requieren otorgar mayor libertad de movimiento al alumno y por ende un mayor espacio, que implica a su vez un mayor costo económico comparado con el espacio necesario para desarrollar las prácticas pedagógicas visibles. También, la construcción y distribución de los espacios, constituyen en sí mismo un símbolo, el cual impone mensajes cognitivos y sociales específicos. En el caso de las pedagogías visibles son más diferenciados, estáticos e íntimos, en contraste con las pedagogías invisibles que requieren de límites menos marcados, facilitando las representaciones individuales de ese espacio. El cumplimiento de estas exigencias estarán fueran del alcance económico de las clases bajas.

De igual forma, las pedagogías invisibles requieren una proyección temporal y económica mayor que el de las pedagogías visibles, dado su ritmo relajado. En correspondencia con lo anterior, la construcción simbólica del tiempo/espacio prioriza los signos del desarrollo particular del niño, sobre la categoría de edad y lo esperado en relación con ella por los padres o por la escuela. En contraste, con la pedagogía visible el niño se mide respecto a sí mismo, y no con respecto a quienes comparten la misma categoría temporal, lo que hace que se relativice el sentido de competir.

Por otra parte, en las pedagogías visibles, los conceptos de orden social, relación e identidad como los principios de conducta, carácter y modales, son estructurados de forma explícita y precisa en términos de prohibiciones y obligaciones. “El control funciona para aclarar, mantener y reparar los límites” (Bernstein, 1994, p. 92). Por el contrario, en las pedagogías invisibles el control se ejerce a través de la comunicación interpersonal multidireccional. Se concentran los esfuerzos en motivar al niño para que se exteriorice a través del lenguaje la mayor cantidad posible sentimientos, deseos, temores, etc. No dejar nada oculto. Se trata de hacer “visible lo invisible”. La construcción de estas competencias comunicativas dependerá de la clase social, siendo menos probables de establecer en grupos en desventaja social (Bernstein, 1994, p. 92-93). Para mayor detalle revisar ilustración 3.

Pedagogías Visibles	Pedagogías invisibles
<ul style="list-style-type: none"> • “Son prácticas estratificadoras de transmisión, consecuencia del aprendizaje tanto para los transmisores y como para los adquirentes”. • El transmisor es el centro de interés de la práctica pedagógica. • Pone el acento en la transformación-<i>performance</i> del adquirente y en su producto externo. • Las diferencias comparables externas se generan a partir de las diferencias internas de los adquirentes, en relación con su potencial. • La medida en que el producto del adquirente se ajusta a los criterios, sirve para establecer diferencias entre ellos. Se asume un “Performance graduable del adquirente” • Las reglas y mensajes tácitos deben entenderse en el contexto de lo visible. • Se entiende como producto los cambios del individuo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sólo el transmisor conoce las reglas del orden de la instrucción, por tanto la práctica pedagógica es invisible para el adquirente. • El adquirente es el centro de interés de la práctica pedagógica. • Los productos de los adquirentes son diferentes, externos y no comparables. Estos productos se generan a partir de aspectos comunes internos (competencias compartidas). • Se parte de asumir que son aspectos internos y comunes a todos los adquirentes, los procesos cognitivos, lingüísticos, afectivos y motivacionales que realizan para crear y explorar. Así mismo, estos procesos de los adquirentes aportan al contexto pedagógico. • Los productos de los adquirentes revelan su carácter único y por lo tanto no es posible compararlos. No existe una preocupación explícita en ajustar el producto del adquirente a un criterio común.

Las pedagogías visibles implican una distribución del discurso que se especializa con relación a la edad.

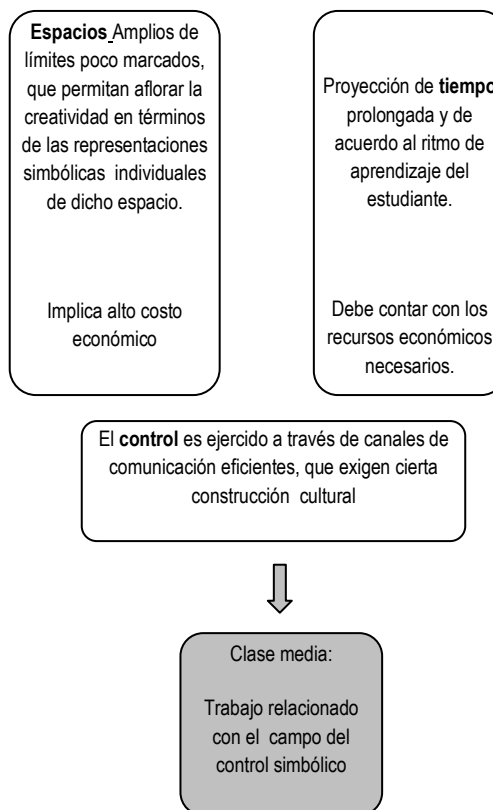
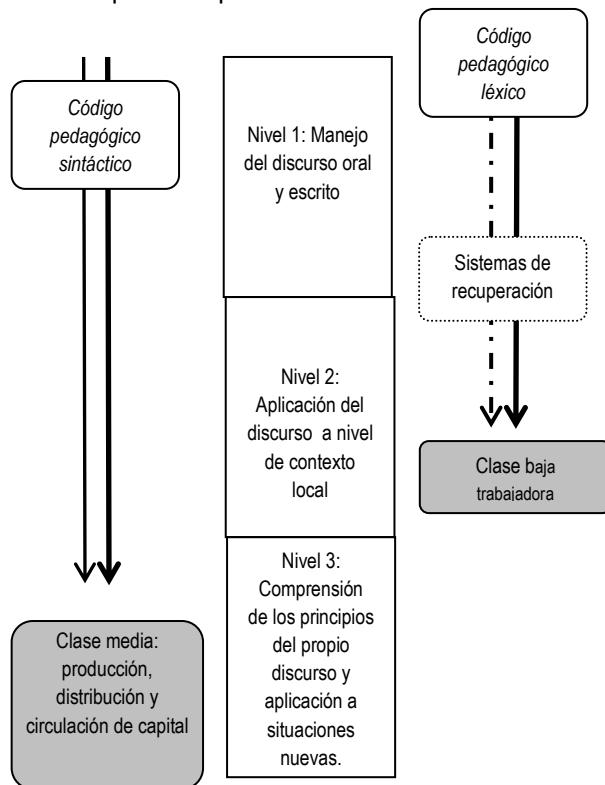


Ilustración 3 - Bernstein: pedagogías visibles e invisibles. Para Bernstein el discurso se especializa con relación a la edad y la clase social. En la primera etapa, el adquirente incorpora la forma oral y la forma escrita del discurso. En la segunda etapa, el adquirente comprende los principios del discurso y está en capacidad de aplicarlos a su contexto y a situaciones nuevas. Estas reglas de secuencia, generan una estratificación de los adquirentes, en virtud de la correspondencia entre su desarrollo y las exigencias del sistema. Se espera que en condiciones de sincronía, los adquirentes lleguen a comprender los principios de su propio discurso y que el “núcleo del discurso es la posibilidad de nuevas realidades”, siendo más probable que estos pertenezcan a la clase media, cuyo trabajo se relaciona con el campo económico, en lo referente a la producción, distribución y circulación de capital.

Desde otro punto de vista **Ordoñez** (2002, p. 89 a 90), identifica algunos momentos decisivos que van a determinar la práctica pedagógica cuando el docente se enfrenta a situaciones en donde tiene que decidir y actuar acerca de:

- Los propósitos educativos: en tanto se busca que estos sean contextualizados con las características y las tendencias de la época actual, coherentes con la formación integral y proyectados a largo plazo.
- La función del profesor ante el aprendizaje de los estudiantes: refiriéndose a la manera cómo el docente asume su rol de mediador a nivel teórico y práctico.
- Los roles del estudiante: Cuando se determina: (a) El papel del estudiante en la apropiación y aplicación de los conocimientos. (b) Mediante qué actividades individuales y sociales los estudiantes se apropian de los contenidos. Y (c) La manera en que las actividades del aula respaldan de manera permanente las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas.
- Las actividades académicas: La manera en que el docente diseña actividades en el aula y fuera de ellas. Se espera que en estas actividades los estudiantes pongan en juego la alta inteligencia, las múltiples inteligencias y sus competencias sociales, para la búsqueda de la autonomía y la construcción de la ciudadanía.
- Los contextos sociales: se refieren a la creación y carácter de los ambientes de aprendizaje, el modo como se organiza la comunidad de aprendices y el sentido que orienta las actuaciones de cada participante en el grupo social.

- Para **Rugg y Skilbech**, en Villar (1999, p. 5), los siguientes son algunos aspectos que orientan la práctica pedagógica:
 - El desarrollo profesional docente a partir de la transformación de la propia práctica.
 - La producción de un conocimiento válido que se fundamente en los saberes de las ciencias, la cultura y las artes, que sea la base para la elaboración y transformación de la cultura educativa.
 - Facilitar los procesos individuales y colectivos de reconstrucción racional del pensamiento y la teoría, la experiencia y la práctica.
 - Promover la actuación racional de las nuevas generaciones como ciudadanos comprometidos con la dimensión humana del desarrollo científico – tecnológico.
 - Construir nuevos enfoques y modelos pedagógicos como vías de exploraciones investigativas.
 - Aprender a transformar colectivamente la realidad que no nos satisface.
 - Propiciar el desarrollo social - individual suscitando un espíritu científico.

Las posturas descritas permiten entrever la importancia del rol docente como motor y agente de la práctica pedagógica. Por tal motivo y con el propósito de continuar elaborando el sentido de la práctica, revisaremos a continuación el papel que juega el docente en este proceso.

- Es así como, **Labaree** (1992, p. 123 a 154), le entrega al docente la responsabilidad de ser *“un transformador intelectual que apunta a la formación de ciudadanos autónomos, comprometidos con las instituciones en las que interactúa”*.
- Por su parte, **Kirk** en Villar (1999, p. 4), ve al maestro como un *“profesional autónomo”* y a la enseñanza como una *“actividad crítica”*. Su postura vincula “el sentido de la criticidad desde la autonomía de la propia práctica”. Esto sugiere que es el docente quien desde sus propias experiencias vividas en la cotidianidad, genere la autocrítica, auto retroalimentación y autoreflexión necesaria para otorgarle sentido a su práctica.

- Para **Elliott** (1990, p. 65), el docente es quien explora, redescubre y construye su práctica a través de la investigación – acción, por eso su propuesta se fundamenta en la capacidad que él tiene de interpretar su contexto. De esta manera, *“tener una práctica pedagógica hermenéutica y reflexiva”* implica al docente la reconstrucción de la propia práctica y del propio pensamiento, a partir de un sentido indagatorio continuo de la realidad dentro y fuera del aula de clases.

“El docente es un ser investigador de su propia práctica, a partir de procesos de comprensiones situacionales e interpretaciones específicas de situaciones particulares, donde la práctica pedagógica se concretiza en la interpretación de ella misma, para una continua resignificación; el docente desde su práctica es un comprensivo de situaciones reales, esto implica, en primer término, la aprehensión de dicha realidad para su análisis situacional y la planeación situacional que apunte a la transformación de los escenarios, como aporte al mejoramiento de la práctica pedagógica” (Elliott, 1990, p. 65).

- Inspirado en las propuestas de **Kirk y Elliott**, **Ángel Pérez** en Villar, reconoce en la hermenéutica la riqueza de las prácticas pedagógicas y afirma que *“el docente, que manifiesta este sentido de la práctica pedagógica se caracteriza por ser un artista intelectual que, a partir del desarrollo de la sabiduría, que da la experiencia, crea e innova su práctica cotidiana”* (Villar, 1999, p. 4 - 5).
- El docente, según **Romero** (1999, p.15), *“es un investigador de su propia práctica que orienta y facilita el proceso de enseñanza - aprendizaje, a partir de la indagación autoreflexiva desde el desarrollo de las ciencias, las artes y las técnicas, teniendo como centro del proceso educativo al estudiante”*.
- A propósito del accionar docente en la práctica pedagógica, encontramos pertinente vincular los planteamientos de **Donald Schön** (1998). El autor nos ofrece una mirada sobre la epistemología de la práctica profesional, cualquiera que ella sea, proponiendo una estructura característica de la reflexión desde la acción. Schön (1998), parte de

asumir que la mayor parte del conocimiento que exhiben los profesionales competentes es tácito y saben más de lo que alcanzan a decir.

Desde la perspectiva de este autor, para superar las limitaciones de la simple racionalidad técnica¹², se requiere un diálogo permanente con la realidad. El pensar y actuar deberían ser eventos simultáneos del hacer profesional. Reconoce también que la posibilidad de reflexionar es una cualidad de la conducta, la cual no siempre es consciente ó verbalizable. Además, la reflexión sobre la reflexión en la acción, es la herramienta que permite enriquecer la reflexión misma y construir conocimientos con niveles crecientes de conciencia, verificables y acumulables. Es así como los hechos, normas o procedimientos que comenzaron como conocimientos estáticos, tácitos ó explícitos, son transformados en conocimiento en la acción. Este conocimiento presentará un movimiento dinámico, permanente y en espiral, que implicará su apreciación, reestructuración, re significación y nueva apreciación

El producto de la reflexión en la acción, es entonces un saber práctico. Este saber no siempre facilita al docente definir qué es cada cosa, pero sí le permite intuir, identificar qué no es, determinar cuáles problemas vale la pena atender y elegir el mejor modo de resolverlos. Este saber práctico, no brinda necesariamente objetivos, pero sí pautas para explorar las posibilidades. Y aunque no se defina con exactitud lo que se busca, es posible reconocer aquello que interesa y así llegar a lo relevante.

¹² *Racionalidad técnica*: conjunto de reglas generales aplicables indistintamente a diversas situaciones y contextos, a saber: a. los problemas de la práctica son simples, por lo tanto pueden ser identificados y delimitados con facilidad y precisión, por lo tanto se pueden clasificar, la relación problema- solución es lineal y causal, se pueden establecer patrones de solución por tipos de problemas, la actividad profesional se reduce a un ajuste adecuado entre el problema delimitado y la elección del medio más apropiado para su solución (Donald Schön).

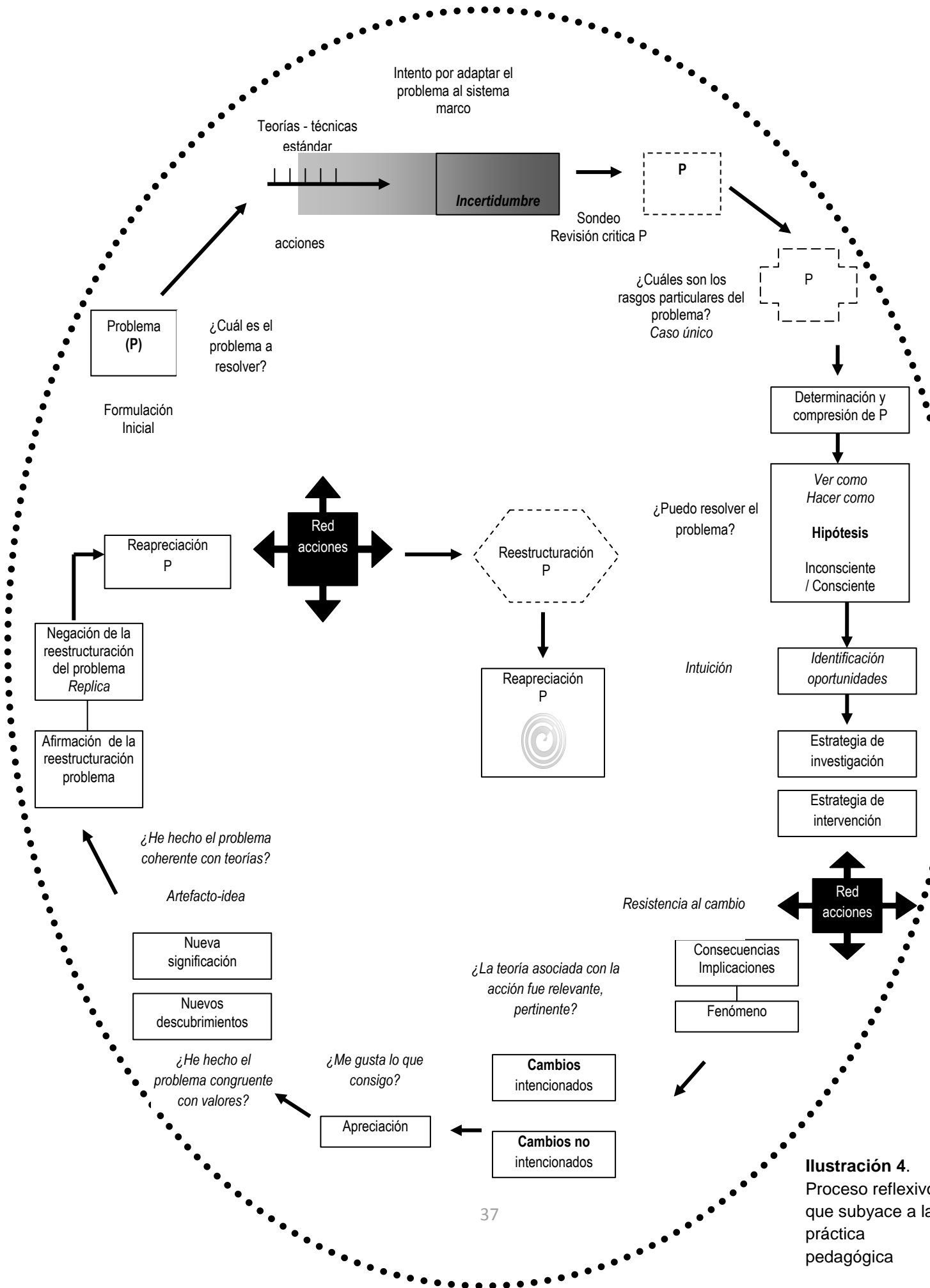


Ilustración 4.
Proceso reflexivo que subyace a la práctica pedagógica

Por otra parte, la re-reflexión llevará al profesor a actuar como un artista de su ejercicio. Este artista comprende las situaciones como espacios de cambio y de transformación, que le permiten ir de lo que es a lo que le gustaría que fuera. También, le confiere la sensibilidad suficiente para percibir cada situación como un caso único. En cada caso reconoce aspectos comunes y diferentes con experiencias previas, comparando las dos situaciones o describiendo esta situación con respecto al referente, lo cual le permite hallar una nueva manera de verlo y de actuar.

Este ejercicio de reflexión favorece en el maestro su creatividad, curiosidad, la construcción de su propia estructura de indagación, el manejo selectivo de la información y la capacidad para identificar diferentes modos de considerar las cosas al mismo tiempo, todo ello con el fin de responder a las exigencias de la complejidad del contexto pedagógico (Ilustración 4).

- **Vain** (1998) y **Forero** (2003), proponen asumir el rol del docente como una “práctica de múltiples articulaciones”, en atención a las diversas responsabilidades que asume. El maestro además de preparar a los estudiantes ante los nuevos desafíos, interactúa con sus pares, contribuye a la estructuración del currículo y del conocimiento científico, tiende puentes y conexiones entre la teoría y la técnica, respondiendo a las exigencias de un contexto global, nacional, local e institucional.
- En relación con el currículo¹³, es responsabilidad del maestro hacerlo realidad en el aula, a través de la mediación entre el objetivo y el logro y del trabajo armónico y sincrónico de la teoría y su aplicación. Esta articulación progresiva y permanente de la teoría con problemas reales, deberá ser fuente de incertidumbres que aporten a los aprendizajes significativos y propicien nuevas inquietudes que permitan reformular teorías o plantear nuevas. Esta vivencia permite superar la limitación del abordaje disciplinar y brinda diversos tipos de oportunidades acorde con las particularidades de los estudiantes.

¹³ Se entiende aquí el currículo como la propuesta político-educativa producto de un trabajo interdisciplinario, que implica una síntesis de los intereses a nivel particular, social, histórico y político.

- En la enseñanza, el docente es mediador entre el saber y el estudiante. A través de la negociación de significados y de preconcepciones, el maestro promueve describir, cuestionar, reformular o analizar el conocimiento. Así mismo, este ejercicio de acercamiento e intercambio pretende generar en los estudiantes el desarrollo de competencias orientadas a la resolución de problemas pertinentes a la sociedad, de forma asertiva, crítica y ética. Todo ello en el marco la construcción colectiva y cooperativa del saber, reconociendo la diferencia y atendiendo la pluralidad.

- De igual forma, en el interés de formar profesionales capaces de reflexionar, criticar, discernir, crear y proponer alternativas, es el maestro el encargado de propiciar el acercamiento de los estudiantes a la producción y transferencia del conocimiento. Esta vinculación de la enseñanza con la investigación parte de dos premisas, la primera es entender el conocimiento científico como un proceso dinámico que exige un abordaje interdisciplinario y multireferenciado, generador de supuestos, conflictos, incertidumbres y transformaciones teóricas. La segunda, es el reconocer la investigación como componente decisivo y habitual de la vida académica y universitaria.

- No obstante, lograr el abordaje propuesto, requiere del maestro por ejemplo: (a) recrear los procesos de producción del conocimiento científico en el aula, (b) asumirse como investigador de su práctica pedagógica (es decir mantener viva la pregunta por, qué es lo enseña y de qué modo) y (c) enriquecer su actividad docente desde su experiencia de investigador formal de la disciplina.

- Al mismo tiempo, el docente deberá reconocer el poder que ejerce no sólo en el aula ó en el grupo de conocimiento científico del que hace parte (su especialidad), sino también en la toma decisiones de diversos aspectos de la vida académica y universitaria. En el aula, es necesario identificar el tipo de relaciones de poder que se generan y establecer como estas afectan a los sujetos y dinámicas de la práctica. Por otra parte, el maestro necesita hacerse consciente de que su contexto

se encuentra atravesado por confrontaciones entre intereses particulares de grupos, sectores o corporaciones que intentan incidir en la toma de decisiones.

A manera de síntesis y a partir de varios de los planteamientos antes expuestos, proponemos ahora una manera de entender la práctica pedagógica desde el lente del maestro (Ilustración 5).

Como puede verse en el grafico la práctica pedagógica se enmarca en las relaciones que el maestro establece con el estudiante y con los diversos contextos donde se desarrolla su acción. El lugar donde se desarrolle dicha práctica será un espacio formativo o aula. Se entiende el aula como “un sistema cerrado de mutuo entendimiento construido a partir de unas reglas, de unas interacciones, de unos espacios y tiempos, de unas acciones y de unos propósitos que orientan y dan sentido a las actividades de aprender y enseñar” (Prada, 1998, p.67).

Se parte del supuesto que todo espacio que posibilite el aprendizaje y transformación de estudiantes y docentes brinda la posibilidad de formar. Este espacio puede no limitarse necesariamente al salón de clase y trascender a casi cualquier lugar físico o virtual. Después se plantean tres efectos formativos (F) de la acción:

El primero evidenciado en el estudiante, donde se espera que logre: (a) realizar la ponderación de relaciones alternativas ante un mismo problema, (b) la definición de prioridades ante la limitación de medios y recursos, (c) la selección de métodos o procedimientos en función de valores y concepciones éticas, (d) la elección oportuna entre medios optativos, (e) el manejo de acontecimientos que generan incertidumbre, (f) la valoración apropiada de la oportunidad para tomar decisiones, (g) la identificación de fuerzas que intervienen en los procesos y (h) la capacidad de adecuación a situaciones cambiantes.

MUNDO GLOBALIZADO

COLOMBIA

SOCIEDAD

INSTITUCION

Efecto Directo Indirecto

Cultura

Innovación

Creatividad

Cotidianidad

Habitus
Ejercicio continuo y repetido de la acción
Sistema de esquemas generadores de nuevas acciones

Efecto F Directo - Indirecto

Habito
Disposición específica hacia la acción

Nuevos sentidos

Desarrollo de la acción
• Causas
• Propósito
• Sentido
• Estilo

ESTRATEGIA
TACTICAS

Reorganización de la acción
Reflexión en la acción
Análisis crítico del conocimiento aplicado a la acción
No resolución del problema

Reflexión sobre la acción
Análisis crítico del conocimiento aplicado a la acción
Resolución del problema

Reflexión deliberativa
modo de resolver la situación, de hacer
aplicación del conocimiento en la acción, resolución espontánea de un problema práctico complejo

Definición del Problema

Observación
Percepción
Significación
Interpretación

ESPACIO DE FORMACION

ESTUDIANTE
Saber hacer
Saber saber
Saber ser

MAESTRO

Arte profesional	Motivación	Creencias
	Epistemología práctica	Sabiduría práctica Saber hacer
	Procesos cognitivos	Saber saber
	Ética - Valores	Saber ser

Ilustración 5. La práctica pedagógica desde la perspectiva del maestro

El segundo hacia el entorno a nivel institucional, nacional, social (en un mismo territorio se manifiestan múltiples “sociedades” particulares) y finalmente mundial.

El tercer efecto se evidencia en el docente en la medida que la ejecución repetida de la acción, construye el hábito, un hábito orientado hacia los mismos aspectos que caracterizan una acción reflexiva y que también se espera logren los estudiantes.

De acuerdo con las voces revisadas en el presente apartado podemos destacar que:

La práctica pedagógica emerge de la articulación de múltiples dimensiones que vinculan la vida del hombre concreto con su medio social. Estas dimensiones incluyen las creencias, el *habitus*, la capacidad y disposición hacia la reflexión progresiva y permanente, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la investigación y las singularidades de los diversos contextos entre otros.

La práctica pedagógica es en sí misma un contexto social en donde se interceptan los saberes pedagógicos del docente con las dinámicas de reproducción y producción cultural. Es así como se evidencian procesos colectivos de reflexión, se generan relaciones entre docente e investigación, teoría y práctica y el hacer con el currículo.

La práctica pedagógica tiene un sentido eminentemente formativo y humanizador, busca la transformación de los sujetos y de las dinámicas de intercambio cultural y social de los ellos que hacen parte.

La práctica pedagógica, es un conjunto de acciones y decisiones que el docente asume cuando se apropia de su rol dentro y fuera del aula. Las decisiones que definen y perfilan la práctica pedagógica, dan cuenta de una diversidad de aspectos. Estos incluyen las competencias sociales, epistemológicas, comunicativas y teóricas del maestro, las interpretaciones que hace de su contexto, la apropiación del Proyecto Educativo Institucional, la estructura del currículo y su apuesta didáctica. Adicionalmente, aumenta la complejidad, con las relaciones que el docente establece

entre la docencia y la investigación, entre la teoría y la práctica y entre la coherencia de su ser y su hacer.

La práctica pedagógica como conjunto complejo y dinámico, exige al docente ser gestor de transformación. El maestro requiere ser activo, reflexivo, participativo, que se retroalimente y contextualice. Así mismo, requiere que el docente en su ejercicio este atento, observe, escuche y cuestione. Necesita también leerse y leer a sus estudiantes y al contexto social, institucional y de aula que lo envuelve. Por último, el profesor debe reconocer al estudiante como sujeto cargado de historia y cultura.

3.2 Una breve aproximación a la genealogía del concepto de formación

Al abordar el concepto de **formación** es posible considerar su importancia en dos sentidos: El primero como espacio de codificación de una serie de prácticas que configuran un *Ethos* en el campo de educación, cuando desde las múltiples miradas es posible plantearlo como una acción que *desea* el sujeto, en este sentido, constituye un devenir, un *deber ser* que se pretende concretar, dado que es a través de la formación que las personas consideran y deliberan sobre las principales estrategias que por sí mismos pueden proveerse según sus intereses y pasiones conceptuales.

En segunda instancia, como ámbito de relación entre diferentes áreas o disciplinas que convergen según puntos de interés, temas o problemas. En este sentido el concepto se constituye como vector de fuerza que consolida distintas miradas integradoras de múltiples dimensiones, que aportan a un proyecto de hombre/mujer capaz de “tejer” y articular diferentes datos, conocimientos y saberes en la vida práctica, es decir en, para y con relación al concepto de cultura (*Kultur*) y de comprensión (*Verstehen*).

Así, una forma de comprender la forma en que el concepto ha venido enriqueciéndose y problematizándose es revisar sus condicionamientos genealógicos a partir de los autores que han aportado a su debate.

En este sentido, Ríos (1996), ofrece una descripción y reflexión detallada de los principales aportes que se han realizado en el ejercicio de construir el concepto de formación, donde se destaca el trabajo realizado por Gadamer en *Verdad y Método I y II* (2002), retomando a los clásicos, de los cuales se presentan a continuación algunos apartes relevantes para la presente investigación.

Aparecen en este texto de Gadamer las siguientes referencias a algunos de los autores que han desarrollado la categoría de formación en Occidente:

Para **Herder** se trataría de un:

“Intento de vencer el perfeccionismo de la ilustración mediante el nuevo ideal de una formación de hombre... cuya determinación de ascenso a la humanidad desplazó el antiguo concepto de formación natural. La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado a la cultura... y designa el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 2002, p.17).

Así, Herder apela a un sentido de la formación con una perspectiva de perfectibilidad como línea de ascenso y evolución que se desarrolla desde lo natural hacia lo cultural.

W.von Humbolt, dentro de una óptica semejante en cuanto a lo formativo como proceso de evolución y perfectibilidad, aporta sin embargo una diferenciación entre las categorías de *formación* y de *cultura*; así, para Humboldt,

“Cultura se refiere al desarrollo de disposiciones y capacidades naturales. El concepto de formación va mas allá del desarrollo de las capacidades previas, apunta a algo que va más allá de la habilidad y la destreza y por tanto del desarrollo de capacidades y talentos... es un proceso constante de desarrollo y progresión... en el que uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma, que permite ver de otra manera pero cada vez mas abarcante” (Gadamer, 2002, p.18).

Queda de esta manera asociado el concepto de cultura al desarrollo de capacidades naturales, pero se adjudica al concepto de formación una perspectiva más amplia, que supera la habilidad y la destreza.

En **Hegel** encontramos una mirada que pone en evidencia que “la esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general” (Gadamer, 2002, p.19). De acuerdo con Ríos (1996), este ascenso a la generalidad hace referencia a la virtud que confiere al ser humano la apropiación y percepción de conocimientos y sentimientos, que permiten tener una mirada diferente, más abierta, receptiva y holística del mundo. Para Hegel,

“La conciencia formada reviste caracteres análogos a los de un sentido... la conciencia formada supera sin embargo a todo sentido natural en cuanto a que estos están siempre limitados a una determinada esfera. La conciencia opera en todas las direcciones y así adquiere un sentido general” (Gadamer, 2002, p.20).

Bajo esta perspectiva se destaca que “formarse entonces es ascender a la generalidad, lo cual implica capacidad de abstracción”. Esta capacidad de abstracción requiere construirse, no se da de forma natural, por tanto para Hegel el hombre necesita de la formación, dada “la ruptura con lo inmediato y natural que le es propia en virtud del lado espiritual y racional de su esencia”, el hombre no es por naturaleza lo que debe ser. (Gadamer, 2002, p. 18).

Por otra parte, Hegel establece dos modos de formación complementarias, en el camino de ascenso a la generalidad: la formación teórica y la formación práctica. La formación teórica “lleva más allá de lo que el hombre sabe y experimenta directamente” y la formación práctica consiste en “atribuirse uno a sí mismo una generalidad” (Gadamer, 2002, p.19). En este sentido, la formación en Hegel aparece como un *elemento del espíritu*. “Es mantenerse abierto hacia el otro, hacia puntos de vista distintos y más generales.” (Gadamer, 2002, p.20).

Acercando la formación al campo de la estética y al sentido histórico, **Helmholtz** plantea la incorporación del concepto de *tacto*. Para este autor la formación debe considerar el desarrollo del sentido de lo estético y el sentido de lo histórico. Se entiende aquí el sentido estético como el “saber separar lo bello de lo feo, la buena de la mala calidad” y el sentido histórico como “el saber lo que es posible y lo que no lo es en determinado momento y tener la sensibilidad para tomar lo que distingue el pasado del presente”. Estos sentidos, sin embargo, no son una dotación natural, haciéndose por tanto necesaria la formación de una conciencia estética e histórica. Desde esta perspectiva Helmholtz, propone:

“La formación del *tacto*, es la función de la formación tanto estética como histórica” y entiende por *tacto* “una determinada sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones... que guían el comportamiento dentro de ellas, cuando no poseemos respecto a ellas ningún saber derivado de principios generales” (Gadamer, 2002, p.20).

J.B. Vico vuelve sobre los conceptos clásicos de “*sensus communis* y elocuencia”, considerando estos elementos como ideales de la formación. Piensa que la *elocuencia* es “el arte de hablar bien... en el sentido de decir las cosas correctamente y de decir lo correcto, es decir lo verdadero y lo justo”. En cuanto al *sentido común*, Vico lo entiende como una generalidad concreta que representa una comunidad, un pueblo, una nación o al género humano en su conjunto; y que permite expresar lo verdadero y lo justo, no a través de un saber causal, sino a través de un saber que permite “hallar lo evidente, en el sentido de lo verosímil y lo justo para poder expresarlo con elocuencia”. (Gadamer, 2002, p.21).

En **Bergson**, el sentido común (*bon sens*), aparece como una especie de *genio* para la vida práctica; no es tanto un don como un trabajo de *adaptación* de los principios generales a la realidad dentro de una búsqueda de justicia. Gadamer destaca de la visión de este autor el sentido de autonomía del *bon sens* para la vida así como el sentido moral y político del concepto. (Gadamer, 2002, p.24). **Oettinger**, de su parte, desarrolla el problema de la formación del sentido común indagando sobre la aplicación

del mismo, y lo plantea como un problema inherente a las ciencias del espíritu (Gadamer, 2002, p.25).

La formación es algo directamente vinculado al concepto de cultura en **Gadamer**, y “designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades humanas del hombre”. También ubica en el trabajo constante la tarea de formarse y la “*superación de su naturalidad*”, ya que el mundo en el que va entrando está configurada en lenguaje y costumbres como ejes de humanidad. Gadamer presenta este concepto de formación dentro de un amplio contexto histórico, cultural y social; en este marco contextual, el término se ubica en una hermenéutica filosófica porque a través del lenguaje, podemos llegar a un conocimiento del hombre y de su mundo. (Ávila, 2001, p.19).

Por otra parte, **Kant**, plantea la formación como ejercicio íntimo, espiritual, que involucra el deseo, el desarrollo de sí y la obligación consigo mismo. A este respecto Ramírez refiere que:

“La filosofía crítica kantiana, el *idealismo trascendental* es, en tanto que filosofía antropológica y filosofía de la cultura, una *filosofía práctica*, una filosofía de la praxis o del proceso de la auto constitución del ser humano como ser libre y de la auto constitución de la esfera ideal como efecto de la capacidad proyectiva y realizativa del deseo humano.” (Ramírez, 2007, p.170)

La formación estaría asociada en Kant con la *facultad de juzgar*, que permitiría relacionar los saberes previos con las exigencias de la vida y la acción; siendo esta facultad para Kant el núcleo de todas las facultades humanas. Algunos ven en esta enseñanza de orden crítico el mayor aporte del kantismo a la conciencia y al sentido de la Modernidad. (Ramírez, 2007, p.170).

Por su parte Niño (2002, p.193), plantea que Kant encontraba en la educación un territorio para el despliegue de todas las potencialidades humanas, dentro de un desarrollo hacia la perfección. Para Kant, el hombre tiene un talento natural para la

educación, la cual es a la vez una obligación y un acto de libertad del sujeto; en este filósofo encontramos igualmente una articulación entre la vida moral y la experiencia estética, el goce de lo bello como gesto desinteresado y libre que armoniza con la naturaleza moral del hombre; para Niño, en Kant se prefigura la relación entre la educación y el arte.

Rousseau reflexiona sobre el hecho de que el hombre busca modelar lo que hace la naturaleza y a través de esta acción, al mismo tiempo, deforma al objeto natural. Sin embargo, sostiene Rousseau, no se puede pensar en el hombre entregado a su propia suerte dentro de un desarrollo natural; pues es este *modelar* al hombre, o *darle forma*, lo que le permite crecer de manera individual y en el marco de una comunidad. La formación, para el autor, debe buscar “excitar en él (en el hombre) la bondad, la humanidad, la conmiseración, la beneficencia, todas las halagüeñas y suaves pasiones que naturalmente agradan a los hombres” (Rousseau, 2007, p. 210). Este componente denota una visión de la esencialidad axiológica de la educación como campo formativo.

Dentro de una mirada moderna y en línea con el pensamiento Kantiano, para Rousseau el camino hacia la perfección moral del hombre está absolutamente mediada por la razón. Así, son entendidas la justicia y la bondad como verdaderas afecciones del alma pero que deben ser “iluminadas por la razón; no (deben ser) sólo palabras abstractas. La conciencia y el sentimiento van de la mano con la razón.” (Rousseau, 2007, p. 224). La formación es una marca que distingue y define al discurso entendido como elemento sometido a reglas individuales-colectivas basadas en las acciones de la vida educativa, “La experiencia educativa no será una experiencia real del mundo exterior, de las cosas en su inmediatez de realidad sino que es la experiencia de la razón, del pensamiento y del entendimiento” (Quiceno, 1996, p. 87).

Rousseau plantea una idea de formación como un espacio abierto, libre, espontáneo, escaso de mezquindad espacial y aprehensión de la carne y del ánimo, y por supuesto, conducente a los más altos designios humanos, casi transhumanos: “...por fuera de cualquier tipo de encierro, disciplina, claustro o privación de la libertad, del cuerpo o del

espíritu” (Quiceno, 1996, p.80). Con esta posición Rousseau se opone a la formación instaurada desde la religión católica y protestante.

Dentro de una mirada que supera la mera instrucción, **Quiceno** plantea la posibilidad de pensar la formación como “tener conciencia, haber comprendido en el pensamiento y en la imaginación, la educación del hombre antes que ella se realice” (Quiceno, 1996, p.87). Discurso formativo entonces significa haber elaborado la conciencia, la comprensión, la creatividad y la argumentación que contribuyen a preguntarse sobre sí mismo, y sobre el oficio pedagógico del docente (Quiceno, 1996, p. 29-30).

En la actualidad, el saber localizado sobre la importancia de la formación proviene de las revisiones que varios investigadores han hecho sobre el término y sus contemporaneizaciones.

Este es el caso por ejemplo de **Humberto Quiceno** (Universidad del Valle) y su estudio sobre el concepto de *Bildung* desde el romanticismo Alemán y particularmente de la obra de Goethe. Quiceno retoma las palabras de Goethe para diferenciar la educación y la formación: la educación es el proceso mediante el cual la realidad, las personas y las instituciones afectan a un individuo; en cambio, la formación implica entender ese proceso como un *viaje* hacia sí mismo (Quiceno, 1996).

En un contexto más actual, han emergido nuevas resignificaciones que integran la visión moderna de la educación, pero que han empezado a transformarse y a incorporar rasgos como la sensibilidad, la imaginación y la afectividad entre otros, con el afán de pensar en la construcción de un sujeto pasional, receptivo, abierto, diferenciado y permeado por el mundo.

Los trabajos de **Mariluz Restrepo y Rafael Campo** (2002), sugieren la importancia del término de formación como lugar de transformación del sujeto. Desde su mirada, la formación se configura como propósito en la **educación**, la cual se entiende como el proceso sistemático, propio de la vida, mediante el cual los seres humanos van permitiendo aflorar y adquiriendo una forma determinada, la cual estará orientada según la sociedad a la que se pertenezca. La educación no sólo busca el bienestar del

individuo que crece, sino que también permite el desarrollo de cualidades y talentos característicos de cada ser, (Restrepo y Campo, 2002) confiriéndole una identidad única, que lo distingue de los demás y que ofrece una nueva mirada hacia el mundo que se transforma, teniendo la posibilidad de reinventarlo, de construirlo una vez más, no sólo para sí mismo, sino para la comunidad.

En esta misma línea, **Rafael Flórez** asume la formación como proceso de humanización que lo lleva a niveles superiores de autonomía y de racionalidad (la mayoría de edad según Kant). La formación es entendida entonces, como un proceso que se da desde el interior del sujeto orientado hacia la evolución del espíritu mediante el cultivo de la razón y de la sensibilidad; este desarrollo acontece en contacto con la cultura universal y propia, la filosofía, las ciencias, el arte y el lenguaje. (Flórez, 1994).

Se aclara también que estos conocimientos, aprendizajes y habilidades son los medios para formarse el sujeto como ser espiritual (Flórez, 1994, p.108-109). Para ello, Flórez plantea cuatro vectores o dimensiones que ayudan a la construcción y evolución de la vida y de la especie humana:

La *autonomía* vista como emancipación de los seres respecto de factores externos a través de la autorregulación, y que conduce al hombre hacia la autodeterminación consciente. La *universalidad* que propicia espacios para que los hombres compartan perspectivas y dialoguen con otras culturas presentes y pasadas. La *inteligencia* como proceso por el cual los seres humanos procesan la información y a partir de ella resignifican la naturaleza. La *fraternidad* entendida como la inserción del sujeto en un colectivo siendo parte activo de él y logrando reconocer también en el otro una dignidad y unas posibilidades de racionalidad (Flórez, 1994).

El concepto de formación, Rafael Flórez en Bravo (2002), es acercado a la idea de trascendencia y a la dimensión de lo espiritual, como territorio que desborda el desarrollo de conocimientos y habilidades:

"...los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formarse como ser espiritual. La formación es lo que queda, es el fin perdurable; a diferencia de los demás seres de la naturaleza, y por eso la condición de la existencia humana temporal es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular, y ascender a la universalidad a través del trabajo y de la reflexión filosófica, partiendo de las propias raíces" (Bravo, 2002, p.2).

Dentro de una perspectiva crítica de la racionalidad técnico-científica que ha dominado el campo de la educación en los últimos tiempos, **Gerardo Remolina** plantea un re-encuentro con la razón práctica, aquella que se nutre del trasfondo ético de las acciones y que impregna de sentido moral al saber teórico:

"...mientras nos vemos inundados y desbordados por la cantidad y calidad de conocimientos técnicos y científicos, hemos olvidado el para qué de todos ellos y nuestras sociedades se ven amenazadas por un hombre que ha perdido su norte al olvidar el sentido de su humanidad y carecer de principios éticos y morales, que le permitan controlar y dominar sus conocimientos." (Remolina, 1998, p.2).

Así desde esta nuevo aire, la pregunta por lo pedagógico y lo formativo adquiere una dimensión particular a la luz del contexto contemporáneo; un mundo constituido por estructuras socio-económicas y campos de conocimiento determinados en gran medida aún por una forma "moderna" de estudiar y de comprender los fenómenos, caracterizada ésta por un paradigma reduccionista y fuertemente influenciado por el método científico y la racionalidad técnica. A propósito, dice Bárcena retomando a Toulmin:

"Nuestra herencia es el racionalismo de los científicos naturalistas del siglo XVII, que soñaban con unir las ideas de racionalidad, necesidad y certeza en un único proyecto matemáticamente formalizado. Pero ese sueño produjo... una herida profunda en la razón humana 'de la que sólo recientemente estamos empezando a recuperarnos' " (Bárcena, 2005, p. 24).

De otra parte, la sociedad disciplinar nacida de la mano de la ilustración, se anuncia hoy en un punto de desarrollo sutil y avanzado en torno a los dispositivos coercitivos que controlan y normalizan a los individuos en beneficio de los grandes poderes económicos y políticos del sistema (Foucault, 1976). El cuerpo social es atravesado por las más finas redes de control sobre los agentes sociales.

Al mismo tiempo, la sociedad de la información nos plantea un universo de posibilidades en el que la pluralidad de ofertas simbólicas y la dilución de las fronteras espacio-temporales es la regla. La pregunta por la identidad y su sentido, en medio de esa avalancha de posibilidades de signos y de referentes está al orden del día:

“La riqueza y diversidad de ofertas y planteamientos culturales que caracterizan la sociedad posmoderna, a la vez que puede liberar al individuo de las imposiciones locales, desemboca, al menos durante un periodo importante de tiempo, en la incertidumbre y la inseguridad de los ciudadanos, que han perdido sus anclajes tradicionales sin alumbrar por el momento las nuevas pautas de identidad individual y colectiva”. (Pérez Gómez, 2001, p. 224).

Las prácticas pedagógicas, inmersas en este complejo e imbricado mundo contemporáneo, requieren de nuevas miradas y apuestas, que las sitúen como escenarios autónomos que, a manera de “resistencia positiva”, contribuyan a la construcción individual y social de sentido, de libertad, de agencia y, por qué no, también de afecto.

Quizás como respuesta a la pregunta por las posibilidades de agenciamiento de los sujetos atravesados por ese cuerpo social sometido y controlado, Michel Foucault propone como alternativa lo que se llamaba en la Grecia antigua *epiméleia heautoû* o “cuidado de sí”. Una práctica común en el mundo griego que se prolongó a través del cristianismo y que tiene que ver con el cuidado del alma (Ibid). El “ocuparse de sí” hace referencia a un conjunto de actividades complejas y reguladas que se extienden como práctica permanente a lo largo de la vida y que tienen como objeto el “volver a sí

mismo” en búsqueda de un espacio de dominio de sí, de autonomía, de reflexión, de goce y de salud espiritual y física. (Foucault, 1999).

Para el desarrollo e interiorización de esta práctica, los maestros de la Grecia clásica y de épocas posteriores proponían todo tipo de ejercicios que iban desde el ayuno y el sacrificio físico hasta la reflexión filosófica como ejercicio curativo. Vale la pena destacar algunos rasgos relevantes de lo que sería la “formación” de este hábito.

En primer lugar, hay una invitación a “desaprender” como signo de actitud crítica, a generar rupturas frente a las voces de otras personas que habitan al individuo inoculando en él paradigmas y concepciones sobre la realidad y sobre sí mismo: “La práctica de sí ha de permitir deshacerse de todas las malas costumbres, de todas las falsas opiniones que se pueden recibir del vulgo, o de los malos maestros, pero también de los padres y del entorno” (Foucault, 1999, p. 279).

Así, otros autores como Bárcena, ven en la educación una invitación al viaje y a lo desconocido, entendiendo el momento descrito arriba por Foucault como un cortar lazos pero a la vez enfrentarse a lo incierto (Bárcena, 2005). Michelle Serres describiría de manera poética este lugar de ruptura en la pedagogía:

“Ningún aprendizaje evita el viaje. Con la orientación de un guía, la educación empuja hacia el exterior. Parte: sal. Sal del vientre de tu madre, de la cuna, de la sombra protectora de la casa paterna y los paisajes juveniles. Al viento y a la lluvia; allí fuera faltan todos los abrigos. Tus ideas iniciales no repiten sino palabras antiguas.” (Serres en Bárcena, 2005, p. 137).

Aparece así otro elemento importante en el cultivo del “cuidado de sí” y es el de la importancia de la presencia en el proceso de un guía, un maestro o un director que acompañe y oriente. “El hombre se quiere demasiado a sí mismo como para poder curarse sólo de sus pasiones” (Galeno en Foucault, 1999, p. 280). “El maestro”, dice Bárcena, “acompañana en un viaje” al estudiante hacia el encuentro de su propia *forma*, mostrándole cómo hacer y no diciéndole cómo hacer: “ no aprendemos nada con quien

nos dice 'haz como yo'. Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen 'hazlo conmigo' y en vez de proponernos gestos a reproducir saben emitir signos desplegables en lo heterogéneo" (Deleuze en Bárcena, 2005, p. 134).

El "cuidado de sí" , continuando con el desarrollo propuesto por Foucault, incorpora también la idea de la apropiación de discursos teóricos, como conjunto de herramientas que permitirían al individuo afrontar situaciones difíciles con discernimiento razonable:

"Los epicúreos estaban todos de acuerdo en esta cuestión: conocer los principios que rigen el mundo, la naturaleza de los dioses, las causas de los prodigios, las leyes de la vida y de la muerte, es desde su punto de vista, indispensable para prepararse para los posibles acontecimientos de la existencia". (Foucault, 1999, p. 282).

Se plantea así la importancia de la inmersión en los conocimientos teóricos y culturales de una comunidad de la cual se hace parte, recibiendo una herencia que es contingente pero que a la vez plantea espacios para ser renovada. (Bárcena, 2005, p. 126).

Dentro del proceso de formación en el "cuidado de sí" se resalta la importancia de la escucha, como elemento de apertura hacia el mundo con sus propios modos y actitudes.

Un elemento importante es, el desarrollo de la facultad de auto reflexión mediante la revisión de los textos propios. Autoexamen mediante el cual es posible según Marco Aurelio: " volverse a uno mismo y hacer el examen de las 'riquezas' allí depositadas". (Foucault, 1999, p. 287). Esta actitud hermenéutica con respecto a sí mismo a través de la auto-observación permitirá al individuo observarse e invocar la "pregunta" constantemente como espacio fértil de crecimiento.

Bárcena, por su parte, plantea tres ejes fundamentales para la práctica pedagógica de cara a la formación: lo hermenéutico, lo ético y lo político.

Dimensión hermenéutica y conversación

El punto de partida para la práctica hermenéutica en educación es la práctica de la conversación, como espacio inacabado e incierto de encuentro, comprensión, acuerdos y desacuerdos, pluarlidad de voces y registros. (Bárcena, 2005, p. 113-114). Dice Oakeshott en este sentido: “..no somos herederos de una investigación sobre nosotros mismos y el mundo, ni de un cuerpo de información acumulada, sino de una conversación, iniciada en los bosques primitivos y extendida y vuelta más articulada en el curso de lo siglos...” (Bárcena, 2005, p. 117).

El espacio formativo se plantea así como un escenario para “discurrir” en el que el alumno es invitado a sumergirse en el natural devenir de la conversación en el que la palabra es terreno posible para el develamiento de sentido. Dice Maite Larrauri: “enseñar no es comunicar, ni informar, sino discurrir, dejar que el discurso discurra ante los oyentes para que sea el propio oyente el que decida en qué momento entra en la corriente del pensamiento” (Larrauri, sf., p. 1). Dentro de la pluralidad y frente a la alteridad, la conversación aparece como un espacio de transformación, que deja huellas y que exige acuerdos; nos permite encontrar en el otro dimensiones “inéditas”. (Bárcena, 2005, p. 114). El marco de la conversación para Bárcena, siguiendo a Oakeshot, constituye el espacio real en el que educar no es “acumular más ideas sobre las cosas sino algo muy distinto: ‘Aprender a mirar, a escuchar, a pensar, a sentir, a imaginar, a creer, a entender, a elegir y a desear’” (Bárcena, 2005, p. 116).

Se plantea así un espacio amplio para lo formativo que abarca no sólo lo cognitivo, sino también lo sensorial, lo sensible, lo afectivo, incluso, lo *erótico*: “La conversación tiene una dimensión *erótica* muy especial porque el lenguaje no es un mero instrumento de comunicación, sino la forma más elevada de placer”. (Bárcena, 2005, p. 116).

De otra parte, se plantea la libertad como sello de la práctica pedagógica. Evocando a Barthes la educación sería, como la amistad, “aquel lugar en el que el otro puede circular libremente”. La libertad aparece como espacio de dolor y de alegría en el que es posible “estar prácticamente activo, o sea, ser un yo entre otros yoes”, es decir, un

espacio para la autonomía y la individualización en el seno de un cuerpo colectivo. (Bárcena, 2005, p. 118).

El componente hermenéutico aparece como respuesta a las exigencias de una práctica formativa entendida como espacio diverso en el que cada situación es única: “toda práctica exige elecciones, adopción de decisiones y acciones en contextos particulares cuyos elementos estructurales tienen que ser interpretados por cada agente”. (Bárcena, 2005, p. 119). De esta forma, el espacio para lo hermenéutico es a la vez lugar para la reflexión constante sobre los procesos y dinámicas de la práctica.

Dimensión ética y práctica de compromiso

MacIntyre plantea dos componentes fundamentales de la práctica formativa en torno a una perspectiva sobre lo ético: los *bienes externos* y los *bienes internos*. Los primeros tienen que ver con vectores contingentes que apelan más al resultado exterior de lo educativo en el marco de un desarrollo material y de “apariencia”. Son bienes como “la fama, el prestigio, el poder, el éxito personal o el dinero”. (Bárcena, 2005, p. 123.).

Por su parte, los *bienes internos* tendrían que ver más con lo inherente a la práctica pedagógica misma. Sólo son posibles cuando existe una práctica concreta y sólo pueden ser comprendidos desde la práctica misma. Quienes carecen de esta experiencia práctica no tendrán elementos de juicio sobre los elementos internos. Entre otros, se plantean como bienes internos aquellos relacionados con lo ético, lo político, lo moral, lo crítico y la excelencia educativa. (Bárcena, 2005, p. 124-131).

Sócrates, como maestro del cuidado de sí aparece en la *Apología* interpelando a los transéuntés diciéndoles: “Os ocupáis de vuestras riquezas, de vuestra reputación y de los honores; pero no os preocupáis ni de vuestra virtud ni de vuestra alma”. (Foucault, 1999, p. 275) El cuidado de sí planteado por Foucault aparece como lugar de compromiso. Lo educativo adopta una apuesta ética por la formación de valores interiores frente a la exigencia externa de reconocimiento y acumulación superflua. No siempre será cómoda esta apuesta, pues los valores externos tienden a ser la norma. Habrá tensiones y dificultades. Serán incluso excluyentes los unos de los otros, en la

mayoría de los casos, cuando los valores externos tienden a marcar la esencia de la práctica: “en la medida en que las formas de actividad cercanas a la idea de *praxis* son valoradas por sus bienes externos, tienden a corromperse sistemáticamente” (Bárcena, 2005, p. 124).

Lo político en la educación: un espacio para la Natalidad

El componente político de la educación se articula en torno a la posibilidad de los agentes educativos de participar en el movimiento dinámico de la cultura, deslizándose en él con ojos nuevos y propuestas reflexivas a través de la práctica pedagógica; de otra parte, encontrando en la educación un espacio de injerencia y participación en las decisiones públicas e institucionales. Arendt propone que sea la categoría de “acción” como esfera esencial del espacio político en educación, entendiendo ésta como aquel lugar en el que se posibilita “aparecer ante los demás mediante gestos, acciones y palabras”. (Bárcena, 2005, p. 130).

Cada acción será entonces un momento de inicio para un *nuevo comienzo*, abierto a la especificidad de cada situación y, hasta cierto punto, despejado de lo que la define y contamina a priori. (Bárcena, 2005, p. 136). Al mismo tiempo, la *natalidad* o nuevo comienzo permanente “evoca a la infancia, al *infans*, que es ‘el que no habla’. Pensada en su relación con esa infancia, la educación es la experiencia de un aprendizaje del habla”. Se trataría así de una especie de viaje, entendiendo la formación como el proceso de salir al encuentro de lo incierto; un viaje realizado a través del descubrimiento de la palabra y del habla como medio de humanización: “podemos iniciar una búsqueda que va del silencio clamoroso de la infancia a la palabra, y de la palabra a nuestra propia humanidad, sin culpa, sin ofensa, sin humillación.” (Bárcena, 2005, p. 137).

Así, la “verdad” sería un componente del instante cada vez renovado al interior de las prácticas, como algo develado en lo que Bárcena llama el “presente intempestivo”. Para Foucault este ‘pensamiento del comienzo’ buscaría “localizar la singularidad de los acontecimientos, fuera de toda finalidad monótona” (Bárcena, 2005, p. 137). Lo formativo en el discurso pedagógico se manifiesta como lugar de emergencia de una

actitud permanentemente renovada hacia el momento, adaptándose al universo particular que este encierra. Con sus dimensiones, también, de sorpresa y asombro. Acercando este planteamiento a las ideas de Deleuze, entender así la educación es partir del predicado, de la acción, antes de partir del sujeto. El momento pedagógico sería entonces un lugar para este “huracán alegre” que describe Deleuze, como vitalidad y acción gozosa.

3.3. Aproximación al discurso pedagógico

Se considera el discurso como un fenómeno propio de la entidad educativa susceptible de estudio por parte de los docentes en ejercicio. Si bien es necesario abordarlo desde perspectivas únicas y complejas, se considera construir parámetros vitales y contemporáneos que den solidez a nuevos estudios y perspectivas de análisis y de metodologías con el fin de contribuir a dar luces en el campo de la educación formativa, de las prácticas pedagógicas y del discurso pedagógico del docente.

Es por esta razón, que se elaboró un metanálisis desde lo bibliográfico y en el campo educativo que constituye una fuerte herramienta para develar distintos aspectos teóricos, metodológicos, investigativos y, a la vez, abre encuentros con las teorías interpretativas y con los quehaceres para que el investigador contemporáneo se acerca al conocimiento plural de la realidad¹⁴ (Anexo 1).

Cobra interés elaborar un recorrido a nivel de los estudios del discurso, primordial para establecer su distinción, pero también su aporte al campo de las ciencias sociales y en especial a la educación y su relación al estudio del discurso pedagógico.

Para **Duranti** (1977), el discurso pone en su escena, la relación pensamiento, lengua y cultura; pone el acento de una interdependencia entre el código de una lengua y los miembros de una comunidad. Para él, el discurso se enmarca en una antropología lingüística que establece la diferencia y la diversidad. Allí se rescata que la etnografía de la comunicación, como corriente de la antropología que se comprende como un

¹⁴ Dentro de este ejercicio de revisión bibliográfica se elaboró también un análisis bibliométrico que indagó sobre las tendencias temáticas por regiones en la producción de artículos académicos con relación al discurso pedagógico. Ver Anexo 1.

conjunto de conocimientos a partir de la competencia y habilidades comunicativas, es parte de una gran competencia denominada, competencia cultural, la cual el discurso no escapa.

En **Goffman** (1971), es el interaccionismo simbólico una de las corrientes que también propenden por el análisis del discurso. En esta postura se encuentra la negociación como piso básico para una interpretación. Esta postura descansa en la sociología y pretende que en todo discurso haya un rito de interacción que se manifiesta en las prácticas discursivas como muestra de una sociedad de habla.

El discurso y su estudio también son tocados mediante una postura etnometodológica. **Garfinkel** (1964), habla de que el discurso tiene un funcionamiento que se interpreta porque en él, subyace la representación social de las personas que participan en él; esta postura pretende dar sentido a la situación, al lenguaje utilizado y a la interacción. Para los estudiosos de esta postura, la etnometodología valida las interacciones en la cual la conversación, resulta ser el objeto de análisis para desarrollar la construcción social del estudio del discurso.

En cuanto a la conversación, como asunto de la materialidad del discurso, estudiosos como **Sacks** (1974) y **Sinclair** (1975), dicen que aparece como constante y revelante. En las conversaciones se hallan las ventajas así como los sistemas de turnos que representan las interacciones que no sólo dependen del contexto del discurso sino los asuntos universales de esa práctica social que es el discurso. En este estudio, las interacciones son pues las dimensiones por las cuales, un tratado del análisis del discurso, se debe.

En los campos de la sociolingüística interaccional, **Foucault** y **Bourdieu**, representantes de esta corriente, dan cuenta del discurso como algo fundamental. **Michel Foucault**, en su libro, *El Orden del discurso* (Lección inaugural en el *Collège de France*, pronunciada el 2 de diciembre de 1970), destaca la prohibición, la verdad, la locura y razón, como los pilares fundamentales del discurso como órgano autocrítico de la epistemología de la historia social del poder político y social. Es decir, para Foucault,

el discurso es una entidad de saber dual, por una parte es escrito y por otra una entidad por desaparecer -cotidiana y gris-, con poderes y peligros que desarrolla magistralmente. El trabajo de Foucault, recoge la importancia y la actualización del sentido de la palabra cuando se emplea discursivamente y funda un estudio amplio y rico que va desde el deseo de pronunciar una palabra hasta llegar a las condiciones que lo producen, condiciones no sólo sociales, sino políticas, históricas, míticas, filosóficas y en especial estéticas y autocríticas. El estudio de Foucault es imperativo para dar cuenta del discurso como manifestación cultural y social y, como entidad formativa de la conciencia humana. Para **Bourdieu** (1990), la filosofía y la pragmática en el discurso la representa con un interés formulado en los conceptos de la diferencia y de *habitus*. Se propone también la tarea de relacionarlos mediante un análisis cualitativo e intensivo. Genera un punto de vista fundamental en el desarrollo de estos análisis y colabora con las concepciones contemporáneas, y las dimensiona con un alcance importante que identifica su postura en el discurso.

Es el discurso, para **Luria** (1975), un ambiente de trabajo psicolingüístico de intercambios comunicativos. Desde esta perspectiva, se reúnen las posturas sociolingüísticas, cognitivas, pragmáticas y conversacionales comunicativas en razón de la dimensión que estos estudiosos proponen. En la adquisición y circulación, lo mismo que para la producción de la lengua, el discurso juega un papel preponderante en razón de los marcos, guiones, esquemas y planos que entran en el juego comprensivo y analítico que articula la mente con el conocimiento y la actuación de los participantes, en los eventos y contextos en que es desenvuelto.

Para Patrick **Charaudeau** (2005), el análisis del discurso ha permitido, por un lado, llevar a cabo una comprensión del signo epistemológico y social del discurso que implica el vínculo entre cada una de las esferas de la práctica humana con el lenguaje. Este modelo ha llevado a identificar e interpretar las fluctuaciones en los principios de alteridad, influencia, regulación y pertinencia, propios del funcionamiento discursivo del lenguaje, y que involucran y modalizan las lenguas, los sexos, las edades, nacionalidades, etnias, profesiones, formaciones académicas, religiones, entre otros elementos. Su mirada acerca del discurso la plantea en los planteamientos

provenientes de la semiolingüística en lo referente a la argumentación en el discurso y que él propone, como la *búsqueda de racionalidad*, la *procura de la verdad* y la *influencia* que se logre persuadir a un interlocutor u destinatario. No concibe el discurso pedagógico como tal, sólo concibe al discurso como un acto comunicativo del ser humano como lo puede ser una obra artística u otra obra obtenida de otro campo del conocimiento. Dice que el discurso surge cuando alguien en la perspectiva de una necesidad produce una intención comunicativa, objeto considerado una *práctica social* como cualquier otra, y en este surgimiento habría un propósito por parte de quien lo emite.

Por lo mismo, han dicho **Helena Calsamiglia** y **Amparo Tusón** (1999) que las lenguas viven en el discurso y a través de él. Y los discursos nos convierten en seres sociales y nos caracterizan. Así, el discurso establece una práctica de carácter social y se considera un instrumento que propicia la vida social entre los participantes de una comunidad de habla.

El discurso en el aula, el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje (1988), es una investigación de **Courtney B. Cazden** muy actualizada que recoge el discurso en el contexto del aula. Cazden considera al discurso como un mediador formal de la comunicación por donde se filtran las complejidades de la educación, en especial de lo que habla el docente en su contexto escolar. Se pregunta por ¿Cómo afecta el uso de determinados patrones de lenguaje a lo que llamamos conocimiento y a lo que transcurre como aprendizaje? Cazden, elabora un recorrido no sólo lingüístico y tradicional de análisis estructuralista, sino que propone estrategias metodológicas novedosas como la conversación del docente, los procesos cognoscitivos de los estudiantes, las formas de diálogo y los registros, para responder las particularidades del discurso en el aula.

En contraste, **De Longhi** (2000), recoge a **Not**, entendiendo el discurso como espacio de existencia de las metodologías heteroestructurante, autoestructurante e interestructurante, las cuales dan cuenta del grado de asimetría, participación y validez del conocimiento al interior de la clase. Esta postura se aleja de la posición autocrítica

que propone Foucault y a la postura de corte conversacional de Cazden, pero tiende a organizar el discurso como figura dispuesta sólo desde su engranaje interior para cumplir funciones sociales, dirigidas a cumplir y satisfacer propósitos comunicativos de ciertos grupos.

En el 2001, **Antonia Candela** plantea una revisión de algunas de las corrientes teóricas más relevantes con aportes al estudio del discurso en el aula. Sugiere puntos de convergencia entre las distintas posturas lingüísticas así como interrogantes que surgen de la tensión entre ellas, haciendo un recorrido histórico, desde la lingüística, la sociolingüística, las perspectivas sociocognitivas, socioculturales y sociohistóricas, la etnografía y la etnometodología.

Así mismo, **Cabrera Cuevas** (2003) estudia el discurso pedagógico desde una posición etnográfica donde destaca la comunicación verbal y no verbal en relación al rol profesional del guía o conductor de contenidos, así como de la incidencia de éstas sobre la participación de los actores, e incorporando la aceptación de una metacomunicación tácita y no reflexiva del proceso. El valor de su análisis radica en la apertura y llamado a que los discursos tienen que ser conscientes para generar reflexión social.

Por otro lado, la profesora **Yolanda Rodríguez Cadena** (2004), plantea un estudio basado en la investigación sociolingüística del discurso en el aula, que se puede abordar desde un marco de la ciencia social crítica a partir de la postura habermasiana del discurso, en donde la competencia comunicativa y la comunicación racional, son los conductos de la racionalidad de los argumentos y no consideraciones de poder. El trabajo de **Rodríguez** está basado en los postulados de **Bernstein** y de **Austin** aunque su enunciado argumentativo central recoge ampliamente la posición de la interacción comunicativa de Habermas.

Pero desde otra línea del conocimiento, las investigadoras **María Josefina Guanipa** y **Lizbeth Velasco** (2005), exponen una mirada al discurso del aula entendiendo a los

estudiantes como hermeneutas que dan significación al discurso del docente mediante interpretaciones personales. Es decir, los estudiantes, terminan siendo los críticos de la estructura comunicativa de los discursos del docente en el aula. Este estudio es muy interesante aunque les deja a los estudiantes la responsabilidad del análisis, y finalmente, las autoras deciden enmarcar el discurso y dar cuenta de él, sólo a partir de las muestras de clase, las notas o cuadernos.

Por parte de **Arlette Séré (2006)**, se estudia el discurso desde la transmisión de conocimientos. Este ha sido objeto de trabajos de investigación en la última década y los estudios suponen relaciones intra e interdiscursiva, condiciones de producción, de consumo y de circulación de textos. Este estudio es social y aporta ambientaciones contemporáneas y estudios del usuario ante los medios de comunicación en donde el discurso es un elemento importante porque configura las esferas de mercado, e interacción de lo social.

En la línea semiótica aparece el estudio sobre **Roland Barthes** que hacen **Luis E. Alonso** y **Carlos Fernández Rodríguez (2006)** quienes estudian el discurso como una entidad cultural y sociológica a partir del posestructuralismo, escuela ésta que le proporciona al discurso elementos deconstructivistas, subjetivos y eclécticos. El estudio se basa en los estudios semiológicos heredados del semiólogo francés Barthes.

Martínez (2001), propone una caracterización del discurso en el aula mediante una tipificación de los actores del proceso educativo y basada en los estudios de comunicación funcional de **Román Jakobson**; se plantea un modelo pentadimensional caracterizado por las dimensiones instructiva, afectiva, motivacional, social y ética.

Un aporte importante lo constituye la obra de **Giovanni Parodi (2008)**, que recurre a los análisis de los escritos académicos de los estudiantes desde el supuesto que revelan información del discurso y del conocimiento disciplinar del docente. Esta obra provee marcos metodológicos y estrategias de acceso para dar cuenta del fenómeno en cuestión.

De otro lado, la investigadora **Rosario Cuberos Pérez** (2008) inscribe en su investigación, las estrategias y principios metodológicos del discurso desde las perspectivas constructivistas y de la psicología histórico-cultural; toma en cuenta el análisis y descripción del discurso desde las estrategias de comunicación, su naturaleza, intersubjetividad y cognición.

En torno al aparato semiótico que propone la Escuela de París, el semiólogo francés **Greimas, J.A.** en Sánchez (2003), analiza el discurso como un programa narrativo en el que intervienen diferentes roles actanciales. Este estudio es un análisis semiótico que cobra gran importancia y mira al discurso como un fenómeno de alta significación narrativa. En este caso, **Luis Sánchez Corral** (2003), al elaborar y poner en práctica en el análisis del discurso, esta escuela francesa, toma al discurso con la misma asignación analítica de las narrativas contemporáneas como la literatura, el cine y el cómic, entre otras.

Por su parte, **Norman Fairclough** (2008), plantea que el discurso es un ejemplo práctico de las formas de comunicación pública. Menciona que el discurso es como una forma de práctica social, con una orientación informada por la teoría social. Así mismo, el artículo de **Ana Soage** (2006) presenta uno de los principales métodos de análisis del discurso: la teoría del discurso propuesta por la Escuela de Essex; se ofrecen definiciones del análisis del discurso propuestas por algunos de los estudiosos más influyentes de la disciplina; se expone el contexto teórico en el que ha aparecido y se ha desarrollado el análisis del discurso, recapitulando las aportaciones de los intelectuales cuya obra ha influido en su evolución. Finalmente, se discute la Teoría del Discurso, incluyendo sus principales conceptos, aplicaciones y limitaciones.

Es importante anotar que los estudios de **Bernstein, Austin, Stubbs, Searle y Berinstain** son elaborados desde posiciones socio y pragmalingüísticas y que dichos estudios se consideran los iniciales y más importantes en el campo de estudio del análisis del discurso junto al del enfoque lingüístico de **Teun Van Dijk**, trabajo éste que se concibe como uno de los más importantes en los estudios del análisis del discurso.

Asimismo, la posición de la lingüística ha matizado la intervención de los estudios del discurso desde la intertextualidad o la lingüística textual. Para ello, **Bajtin** (1979), desde el interdialogismo y **Benveniste** desde la teoría de la enunciación (1974) consideran al discurso un texto que es producto de una repetición transhistórica. Benveniste plantea, en esta misma línea, que el proceso de información del discurso es producto de la intersubjetividad, donde el sujeto se inserta en la corriente y flujo discursivo dejando sus marcas.

A partir de lo expuesto, se considera el discurso como un fenómeno propio de la cultura y sociedad, del intelecto humano y de la investigación en ciencias sociales. Se podría decir, al decir de **Calsamiglia** y **Tusón** (1999, 26), que el análisis del discurso "... es un instrumento que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de la palabra –oral y escrita- forma parte de las actividades que en ellas se desarrollan".

El lugar del discurso en relación con las prácticas del docente en el aula, así lo prueba: hablar de algo que alguien habla es una producción lingüística y un acto de transfiguración del sentido o concepto referencial. Discursar es la base del cambio del acto educativo, en este caso del docente, dado que cada vez que sitúa en sus expresiones lingüísticas los contenidos de su saber ante sus discentes, el acto lingüístico reaparece como postulado y como paradigma, como figura y semáforo las cuales forman las distinciones inter epistémicas para favorecer el aprendizaje en el escenario del aula.

El docente al vincular su práctica pedagógica con el discurso que él mismo produce, entra en el campo de la intersubjetividad del símbolo como huella de su pensamiento; transporta enlaces simbólicos-textuales de otras vivencias no sólo personales, sino de los saberes y significados que se hallan en los textos de la vida que ha leído o ha conocido. Estos textos son trabajados –analíticamente- al igual que los de la lengua (palabras, frases, enunciados, discursos), como son los videos, libros, ideas, diálogos, películas, imágenes, y otros, y corresponden a la distinción que hace Van Dijk del texto como una entidad de contenido teórico sometido al análisis lingüístico desde el componente **pragmático** (Van Dijk, 1998) e integrado por estructuras regulares y

sistemáticas (Van Dijk, 1998). Así la subjetividad alcanza a distinguir en el plano de la formación humana las distintas voces tanto estructurales que conforman el discurso pedagógico y formativo en sus redes teóricas como sugerentes metodologías que lo integran identificándolo a través de su accionar educativo.

Esta elaboración comprensiva del discurso en cuestión, que para unos docentes es inconsciente, es un diálogo abierto y constante que permite la aparición de modos de pensamiento que alteran el curso de la vida propia del docente y la de sus estudiantes; inclusive la del aula y de la institución. De esta manera el contexto educativo en que se mueven los actores educativos, se ve también transformado y transfigurado por el discurso del docente que como producto de la práctica pedagógica, introduce cambios y apariciones que responden a variadas formas pragmáticas tales como las comunicativas, las políticas, las estéticas, las psicológicas, las cognitivas, las procedimentales y otras, unas veces intencionadas que termina adoptando la pedagogía.

De este modo el discurso formativo del docente desde el vínculo que establece con la práctica pedagógica:

- forma profesional y académicamente,
- recompone la estructura comunicativa del ambiente educativo por ser una acto de habla,
- desplaza el poder en el aula, en la institución y en las relaciones entre pares, hacia otros escenarios, incluido el contexto de formación personal dirigido al estudiante,
- recrea el ambiente y las formas de aprendizajes y enseñanzas,
- vincula estadios de conciencia en las relaciones humanas haciéndolas más reflexivas,
- el conocimiento se asegura de formas variadas dado que el lenguaje transporta redes de situaciones y circunstancias divergentes que rodean el ejercicio docente y estudiantil,

- responde a la construcción de la identidad docente,
- crecen las estrategias de interacción como posibilidad de uso de la técnica y la tecnología al servicio de la formación y de lo pedagógico,
- recrea disciplinariamente los saberes expuestos en el aula,
- guía al estudiante,
- alimenta la capacidad reflexiva, crítica y autocrítica de sus estudiantes, y además,
- adopta en el docente y en lo posible a sus discentes, posturas teóricas con rigor; todo ello hace que afloren
- técnicas, competencias, estrategias, métodos y destrezas que elevan las acciones en las prácticas educativas.
- recrea la interioridad del hombre en su ser, permitiendo que su engranaje espiritual se apropie del sentido de que la educación es también un asunto del deleite trascendental de la vida humana.

Este lugar, operado por la palabra del docente, en el aula, hace posible la aparición de rupturas a partir del removimiento de normas tradicionales en las que se ha movido el docente y su aula.

Hoy, el componente formativo del discurso, tiene que ver con la aproximación hacia las nuevas fronteras del conocimiento educativo que se renueva y se actualiza constantemente porque se moviliza contemporáneamente con nuevos sentidos y percepciones investigativas. Esas fronteras se desplazan en beneficio de la conciencia de las prácticas educativas contemporáneas y en manos del oficio de la transmisión de conocimientos mediante un discurso reflexivo y crítico. Es la forma de prolongar la existencia de la vida pedagógica y la forma más estable de afirmar la identidad por la educación ante los discentes.

La globalización como la universalización de las teorías educativas, entre otras, no es un asunto prohibido en la actualidad. Las zonas de las ciencias y de las artes se han

removido caracterizando nuevos mapas en las investigaciones. Ahora se poseen nuevas concepciones de tiempo y de espacio con nuevas necesidades de confrontar los peligros y los éxitos con actitudes naturales, artificiales e innovadoras encrucijadas, han diseñado mundos posibles gracias a la gran cantidad de mitos que se han derrumbado. El concepto de frontera según Augé,

“... no es una barrera, sino un paso, ya que señala, al mismo tiempo, la presencia del otro y la posibilidad de reunirse con él... Hay fronteras naturales (montañas, ríos, estrechos), fronteras lingüísticas y fronteras culturales y políticas, y lo que señalan es, en primer lugar, la necesidad de aprender para comprender”. (Augé, 2008, p. 21).

Comprender por ello, para movilizar sentidos educativos, comprender para continuar removiendo, en este caso, las prácticas pedagógicas; comprender al otro para cambiar los lugares donde la tradición discursiva ha estado imperando el saber ante los discentes, comprender para anunciar el regreso de conceptos y métodos ya nombrados de otra manera donde sus causas y efectos son re-ubicados en los circuitos “sobremodernos” de la comunicación y de la información (Augé, 2008). Donde inclusive, la población usuaria del discurso pedagógico docente se desplaza entre fronteras descargando valores, ideologías y apariencias las cuales transforman y reconfiguran la parte humana de quienes lo consumen.

Así, el estudio del discurso pasa por la presencia consciente por parte del docente, del “lugar” y de sus fronteras que ocupa en el momento de hablar, de actuar su pragmática y de revelar estructuras enunciativas ante sus oyentes. Un “no lugar” sería el estado irreflexivo e inconsciente por parte del docente en su ejercicio pragmático de acciones educativas. Estaríamos ante un discurso y ante un no-discurso.

Irreflexivo	:	no -discurso
Reflexivo	:	discurso

LUGARES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

El componente formativo del discurso docente como categoría teórica de la educación y asociado a la práctica educativa y formación docente, y respecto a las clásicas y tradicionales concepciones con la que es tratado en las investigaciones ya nombradas, es en la medida de su enunciación una ruptura que mueve el piso básico de las investigaciones contemporáneas en educación. Esto es así cuando se considera el punto de vista de Van Dijk :

“La comprensión de la lengua y del discurso implica no sólo la comprensión del contenido semántico de las emisiones, sino también la comprensión de su función pragmática, es decir, la función que los actos de habla cumplen cuando se usa la emisión en un contexto particular de comunicación” (Van Dijk, 1980, p. 94).

Comprender la comunicación en la que se instala el discurso como entidad teórica desde la visión semántica es reducir el contexto desde donde se emite el discurso. Ahora, comprender la comunicación desde los actos de habla es considerar el uso de la lengua en contextos y situaciones particulares, gobernado por reglas ya no de orden sintáctico y semántico, sino pragmáticas, es decir prácticas.

Así, estudiar el discurso en el ámbito educativo desde su visión pragmática es estudiar la lengua en los contextos y situaciones específicas; pero no en el uso caótico y arbitrario sino en el gobernado por reglas prácticas dado que el discurso es parte formativa del docente para sus estudiantes, e incluido en la práctica educativa como tal. De ahí que el concepto de actos de habla, es para los estudios pragmáticos del discurso pedagógico del docente en el aula, la acción de emitir enunciados con intenciones y resultados finales en los estudiantes y por parte del docente, en este caso. Esas intenciones son por lo general actos de habla reflexivos, es decir, lugar del discurso pedagógico y formativo del docente.

Se está de acuerdo con Stubbs cuando dice que el:

“Análisis del discurso se utiliza para referirse (...) al estudio del lenguaje por encima de la frase (más precisamente por encima de la oración) (...) el estudio que se produce del lenguaje natural... La organización del discurso se puede estudiar basándose en datos intuitivos e hipotéticos...” (Stubbs, 1983, p.24)

Si bien el discurso ha sido –mayormente-, analizado desde posturas lingüísticas, no podemos dejar pasar por alto la opinión de Van Dijk, debido pues a que en el aula, en el mismo acto de enseñanza, con los actores del discurso, todo ello cumple con el contexto particular de comunicación pedagógica, todo ello hace parte de una práctica y acción pedagógicas. Estas prácticas son multiculturales porque la cultura se concibe más desde un modo antropológico, es decir, como prácticas de un lenguaje,

“...como una serie de códigos teóricos y prácticos de una comunidad, para producir significaciones, simbólicas, imaginarios, valoraciones, usos y modos de sentir, de hacer y de ser, producidos y transformados colectiva e históricamente” (Saldarriaga, 2003, p.35).

En este sentido, el discurso pedagógico del docente ha tenido que girar sus movimientos a partir de los estudios del lenguaje y está tocando significaciones que implican acoger a la enseñanza desde variadas modalidades pedagógicas y lingüísticas, que de hecho son antropológicas o culturales, transformando la historia individual y colectiva de sus usuarios, transformando los campos de las disciplinas de su performance, los acercamientos intuitivos y transdisciplinarios del conocimiento mediante la innovación de los textos discursivos de los docentes en ejercicio. Es así entonces que la **pregunta**, la **argumentación**, la **explicación** y la **comprensión** son estructuras hipotéticas e intuitivas (p. 29) que identifican el discurso del docente en el aula y son de cierta manera acciones o actos de habla con intenciones que suscitan resultados en los oyentes-estudiantes; por ello, el componente que se consigna en la ilustración 6.

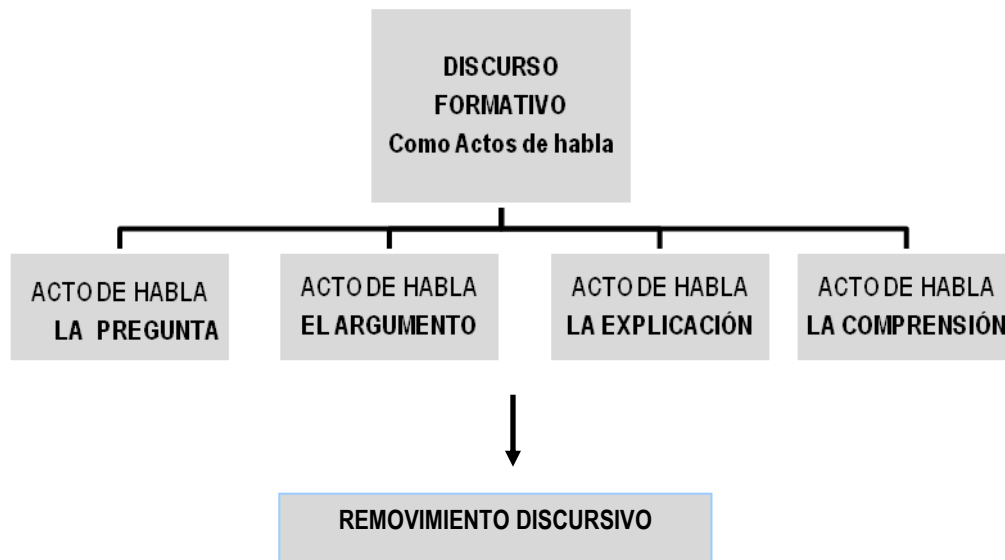


Ilustración 6. Actos de habla y el discurso formativo.

Este removimiento trae consigo caracterizar el discurso del docente como conformante de una estructura que lo compone; es su mirada y resultado pedagógicos. La pregunta es un acceso que suscita una solicitud, o un pedido cual sea su requerimiento pero será siempre una petición por la formación. Es aquí donde lo formativo se cruza con lo pedagógico. Preguntar es el deseo de introyectar o recibir el acto de habla que proviene del otro hacia el interior del oyente, en la cadena comunicativa del discurso. Es el rompimiento de la frontera de la incomprensión, para entrar en la comprensión

Argumentar como explicar y comprender son actos de habla encadenados como fuerzas intencionales que aseveran, niegan, piden, prometen algo (Niño, 2008, p. 149).
¿Son estas las estructuras del discurso formativo?

¿Es lo formativo un componente implícito en la estructura de la enseñanza que circula en la red de cadenas de actos de habla que caracterizan el discurso del docente? (Ilustración 7).

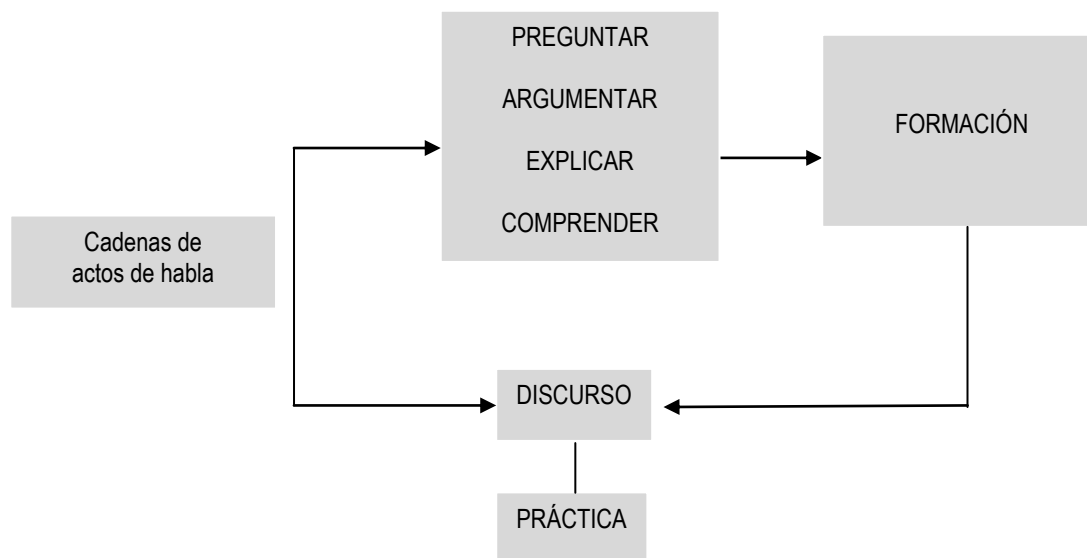


Ilustración 7. Cadenas de actos de habla y su articulación con la formación

El docente en medio de la conciencia de su práctica pedagógica, remueve las estructuras de su discurso, se mueve él... mueve sus fronteras porque pone en duda el conocimiento que se mueve con la pedagogía. Al argumentar se siente obligado a revalorar, a razonar el lugar del saber. Al explicar -el docente- se aproxima a la frontera de la comprensión, a la dupla tradicional de la enseñanza y aprendizaje, ya revalorada pero incluyente en el papel que juega el discurso en lo contemporáneo no sólo como estatuto de poder o autoridad epistemológica, sino también como lugar de tensión y conflicto sobre por ejemplo el quién aprende, cómo se aprende, qué se enseña, para qué se enseña, en fin, modalidades heteróclitas y complejas, singulares y sencillas, de corte insólitas aunque heterogéneas de la educación que cuestionan la identidad aún emergente de las “materias primas” discursivas imaginarias y simbólicas que circulan en el aula.

Vale la pena destacar que desde el momento en que el discurso hace evidente su identidad con los cuatro elementos (pregunta, argumento, explicación, comprensión), surgen e impulsan las rupturas y los problemas, las aproximaciones teóricas y la metodologización del objeto denominado discurso formativo del docente.

En este sentido, se necesita responder por el discurso desde lo formativo ya que se erige como un signo educativo que pretende consolidar el objetivo de la educación. Es así que caben la pregunta: ¿Qué es lo formativo de la práctica pedagógica que se hace evidente en el discurso?; ¿Qué rasgos hacen formativo al discurso del docente?; ¿Cómo repercuten estas dimensiones formativas sobre los estudiantes?”.

El discurso formativo es de orden oral por la competencia lingüística en que es formulado. El código verbal en que se enuncia es oral y por tanto se distingue de los otros tipos de discurso lingüístico donde también forma parte el escrito. En este sentido, la capacidad de producir y comprender discursos orales como el discurso formativo, en manos del docente, se debe comprender como una capacidad de comunicar palabras orales. Así, hablar es a escuchar como discursar esa práctica pedagógica.

Así, comunicar los asuntos, las temáticas, las argumentaciones y todos los elementos lingüísticos y extralingüísticos en el discurso:

- lo autónomo en el discurso permite comprenderlo como una construcción oral de orden no sólo psicológico sino como una capacidad de comunicar por decisión propia del docente asuntos de la formación.
- lo universal en el discurso permite una construcción oral de orden generalizador, integral, sistemático, intertextual; es una capacidad para comunicar oralmente, elementos exhaustivos, holísticos, heurísticos, ordenados.
- lo inteligente en el discurso permite una construcción creativa que logra el docente mediante estrategias retóricas, poéticas, estéticas y propositivas; es una capacidad metafórica y elocuente a través de la palabra oral.
- lo fraternal en el discurso permite comprenderlo como una construcción afectiva, acompañadora, respetuosa; es una práctica discursiva oral elaborada por la capacidad de comunicar aspectos éticos y formativos.

El discurso formativo así, que es de código oral, tiene lugar en un contexto de situación, es decir, se inserta en un conjunto de acciones pedagógicas que elabora conjuntamente el docente con sus estudiantes y en una institución. Las circunstancias que se mueven

al interior-exterior del discurso oral del docente son de carácter social, emocional, cultural, y determinan el acto de habla. Cuando se habla, por eso, no se necesita que el docente elabore un acto de habla explícito, pues gran parte de la significación pedagógica del discurso está por fuera del texto oral. Dentro de este marco del discurso docente, se destacan los referentes que devienen en posiciones y estrategias formativas. De esta manera, el docente juega a incluir-excluir referencias que retoma del contexto pedagógico y social en que se mueve, él, sus estudiantes y la institución.

Como el discurso oral del docente, dada su realización interlocutiva, posee enunciaciones hacia los receptores o escuchantes, tienen los participantes la oportunidad de obtener réplicas y respuestas al tema en cuestión en el aula. El discurso se mueve comunicativamente mostrando y dinamizando los rasgos formativos de orden autónomo, universal, inteligente y fraternal. Es decir, se presenta una interacción constante y de *feedback*, funcionando como refuerzos positivos y negativos en los enunciados o actos de habla.

En el discurso, se erigen los rasgos de no-verbalidad-formativos, éstos corresponden a los gestos que el docente expresa con su cuerpo cuando se dan incomprendiones y entonces el docente corrige verbalmente, repite informaciones, elabora estrategias de credulidad y hace énfasis en ciertos tópicos para asegurar la formación y la comprensión. Así mismo, refuerza el discurso y lo cambia, de manera que la oralidad discursiva va formando integral, simbólica, intertextual y emocionalmente porque el docente se va mostrando autocorrectivo. También corrige tonos, hace menos veloz su palabra, elabora pausas, produce más significaciones y trata de automirarse sus propios movimientos.

Así va reforzando las significaciones del discurso mediante comportamientos extralingüísticos porque tiene la posibilidad de elaborar correcciones constantes y en momentos claves de un presente, ahí y con sus oyentes. Entonces el docente estructura las cargas semánticas y sintácticas de su discurso, entonces lo pedagógico se efectúa en la formación y no abandona las ideas ni echa al olvido las resemantizaciones de los contextos ni las temáticas que estructuran el discurso. Así recomienza su discurso cada vez que le da forma a lo formativo, entonces el discurso

empieza por poner estructuras efectivas de ordenamiento y mantiene una red de causa-efecto, con lo pedagógico.

La expresión oral como la escucha, son dos estructuras que permiten comprender al discurso como una entidad de relaciones con proporción coherente. De ahí que existe el habla y la lengua en relación a unos sujetos, a una correspondencia con la lengua escrita (los escuchantes tal vez escriban lo que oyen), y la situación del contexto del aula. Implica esa relación interacciones con la lectura y permiten elaborar otro tipo de enlaces con actos recíprocos y colectivos.

Para poder interpretar en forma crítica un discurso, hay que abordarlo situándonos en el contexto socio histórico que le dio origen, en este caso el aula. También es necesario tomar en cuenta siempre que el acceso a los recursos de la lengua, así como a los recursos educacionales, es desigual y está determinado por las fuerzas de poder; fuerzas que los controlen y manipulan según sus necesidades e intereses.

Comprender la intencionalidad del habla –puesta en el discurso-, permite interpretar plenamente como los actores (estudiante-docente) y muy especialmente las fuerzas de poder manipulan, según sus necesidades los mensajes contenidos no sólo en los actos de habla mismos; sino en la cultura toda. En virtud de ello, les es posible operar predeterminando los lineamientos que guiarán la precomprensión de la realidad por parte de los individuos, influenciando la interpretación que éstos hagan de los hechos de la realidad; predeterminando así las mentalidades según los intereses de las fuerzas de poder.

El discurso como se está determinando, a partir de su removimiento e inscrito en los momentos actuales desestabiliza la sociedad de aprendizaje dado que pone en el escenario del aula y de su institución, marcas de crisis y de caos que manifiestan la repetición de la historia de los discursos que se han expresado con la angustia (Guattari, 1994), con el deseo (Foucault, 1978), y con las señas imperativas de un mercado agobiado por la implementación del desarrollo económico, ideológico y comercial de la educación. Estos re-movimientos dan significado a lo formativo y pedagógico.

Así, el discurso permite concebirlo como un acto de habla o producto de la cultura educativa, como signo que desarrolla la interactividad, es decir, que desde los otros discursos que entran a formar parte del manejo comunicativo del docente se representan discursos ya historiados por la sociedad, y muestran las operaciones intertextuales (Genette, 2000) del universo epistemológico en que se mueve el docente. Es decir, que la intertextualidad como método interactivo de la postmodernidad, torna al discurso como acto de habla que conecta a no sólo las ciencias y las disciplinas, no sólo las temáticas textuales, no sólo los usuarios, sino los textos ya dichos y nombrados en otras latitudes educativas y pragmáticas en las que se ha movido el docente. Es decir,

- intertextos – interactividad – enlaces – universalidad - historia – discurso formativo

Desde la creatividad que como ámbito adaptativo y renovador imprime identitarias persuasiones al discurso, así:

-innovación – ámbitos – creatividad – inteligente - recursividad - retóricas - discurso formativo

Desde la interpretación es un enfrentamiento con las posiciones inscritas como escrituras prestas a la aventura de las posibles lecturas,

- confrontación – lector – navegación – autónomo - interpretación - discurso formativo

Desde el conocimiento como factor vital y constructor epistémico constante,

- saber – comprensión – conocimiento – fraterno - discurso formativo

Y desde la emergencia como huella relevante y revelante del pensamiento aguerrido del docente que en función de su lenguaje, derrumba paredes cognitivas, reconstruye, resignifica e innova la realidad.

- rescata – identifica - emerge - discurso formativo

En el marco de esta reflexión, surge la pregunta... ¿Cuándo y de qué manera el discurso como práctica pedagógica propicia procesos de formación? Entonces se puede responder, a manera de apuesta, que un discurso será formativo y pedagógico

cuando es intertextual, innovador, confrontador, comprensivo y revelante (Ilustración 8).

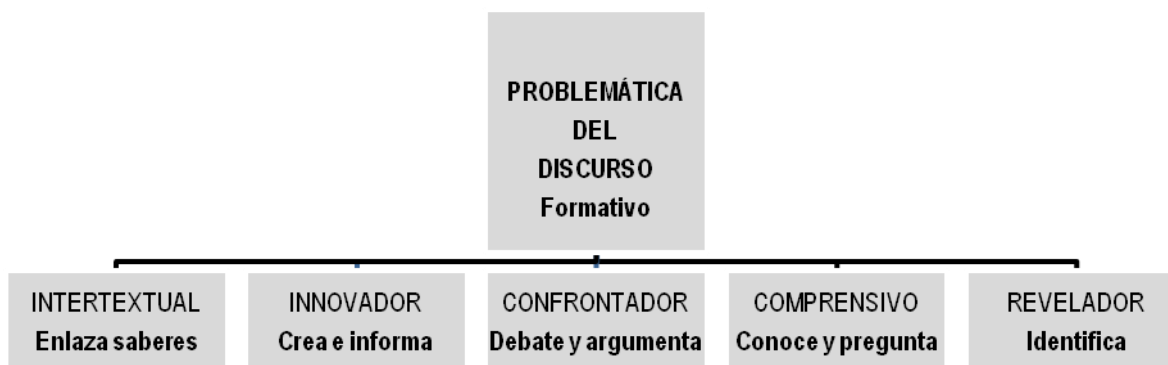


Ilustración 8. Problemática del discurso formativo

Mirando lo anterior, se concluye que la problemática del discurso adopta las anteriores categorías que lo componen como un lugar comunicativo de entereza pedagógica, y que exhibe sus pertenencias operativas e identitarias; razón de las prácticas formativas y pedagógicas. Por esta razón, el discurso pedagógico del docente se concibe como renovador del territorio de las prácticas y le permite tejer sus pasiones, sus esferas de acción humanas y su fertilidad educativa.

La transtextualidad

El texto o la textualidad, relatado por numerosos discursos científicos y humanísticos, en el campo de lo social-cultural, y con sus dinámicas e interacciones presenta jugosos desarrollos para la conquista del conocimiento. Dichas dinámicas, en las cuales los textos se enlazan en forma de conjunto en la cultura material e inmaterial, se le denomina transtextualidad. Lo transtextual es la construcción de una mirada y lo crea el pensamiento de quien ve; es una manera de imaginar cómo los textos son insumos constitutivos e ideales del pensamiento que los organiza –en la mente- para luego ubicarlos en el relato del texto y les da un servicio estructural en la historia y en general en todo tipo de conocimiento.

La transtextualidad es la manera de producir saberes en términos de su relación y organización, y su constitución sólo se da en forma de textos. Su origen está en la

literatura. Para Genette (2000) -en su libro: Palimpsestos: La literatura en segundo grado-, da cuenta de la intertextualidad como el fenómeno central de la teoría que él llama transtextualidad: es decir, una intertextualidad como la *"relación de copresencia entre dos o más textos" o "presencia efectiva de un texto en otro"*.

Según Genette esta presencia puede darse de tres formas: cita, plagio o alusión.

- Cita: *"forma más explícita y literal. Con comillas, con o sin referencia precisa"*.
- Plagio: *"forma menos explícita y menos canónica. Es una copia no declarada pero literal"*.
- Alusión: *"enunciado cuya plena comprensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al que remite necesariamente tal o cual de sus inflexiones"*.

Desde los griegos hasta la mitad del siglo XXI nos hemos dado cuenta del dominio de los estudios gramaticales como iniciativas de análisis para lo que en cada época vivida se ha considerado "lo contemporáneo". La tendencia de los estudios del lenguaje aplicados a los fenómenos de la textualidad y de la verbalidad se creía que acrecentaba el dominio de las competencias y de las habilidades, a partir del estructuralismo clásico que tenía por fundamento del lenguaje, la extracción de las sustancias verbales y de los ejes sintagmáticos y paradigmáticos. Es Ferdinand De Saussure quien manifiesta que la importancia de los estudios del lenguaje debe basarse en su sistematicidad: lengua-habla, y desde allí, a la internivelación fonética, morfológica, sintáctica y semánticas; también el ginebrino introdujo las categorías sincronía y diacronía, generando la concepción de tiempo y espacio pero demarcando posiciones, todavía gramaticales en los análisis del texto.

Ha aterrizado en los análisis del discurso, generosa pero contrariamente, lo **transtextual** como una postura inversa a la anterior; constituye una ventana para refrescar esos análisis tradicionales. Así, la realidad de la constitución textual, se mira distinta gracias al concepto de esta dinámica intertextual que ha dado significación e importancia a la relación de los textos, a los signos, a las cosas, a las ideas, y a todo ello concebido como "partes conformantes" de un texto.

De esta manera, lo transtextual se viene desplegando y enunciando en nuevas concepciones acerca de la realidad y de la ficción. Todo esto ha afectado, por supuesto, a los discursos, sus narrativas y condiciones de circulación, de producción y de adquisición. Ha afectado de igual modo a las disciplinas y en el mejor sentido, ha afectado la manera de pensar de los colectivos intelectuales y de los científicos que ven en lo transtextual una manera de explicar y dar fe de fenómenos antes no considerados, sobre todo si se tiene en cuenta la forma de cómo se relacionan y se organizan dichos fenómenos en los conjuntos sólidos del conocimiento. Esta afectación, ha permitido la comprensión de que los textos escritos, objetos (la imagen, el cine) y tridimensionales, ideas, obras artísticas, ya no son meras unidades cerradas, creadas y unificadas por una sola idea, por un sólo componente, sino que ya ahora, su conformación-creación-narración, son parte de un continuo flujo de textos que han aterrizado en ellos y le han dado forma, y por supuesto han afectado su semántica y hasta el modo de operar en la cultura, en el terreno de los hilos de la historia social. De ahí que lo transtextual diga, además, que el prefijo *trans* es “llevar, transportar, transitar, al otro lado, a través de”, exprese lo siguiente: *no hay nada nuevo bajo el sol*. Y, ¿a quién se le puede atribuir la autoría de esta frase?, pues al lector, al pensador, al que mira y toca, al espectador de la obra, al interlocutor, al usuario y ciudadano de los textos, al ser que conoce y sabe.

El panorama de la pedagogía, desde cómo la educación superior, la escuela media y baja ha percibido la enseñanza, está lleno de una actitud purista y reduccionista del lenguaje en donde la textualidad –o los problemas del texto que conciernen a la argumentación, la interpretación, el análisis del discurso, la lectura y escritura, y otros-, ha sido abordada sólo desde la verbalidad. Así, las estrategias memorísticas, normativas y repetitivas del pensamiento dominante han aplazado la creatividad y la exploración de los confines del lenguaje, e inclusive han dejado de mirar más allá las ricas posiciones prosopopeyas y los accionares mutantes de los textos, al no considerar el lenguaje como el potencial estético, heteroglósico, heterológico, polisémico y dialógico de la comunicación contemporánea.

Para Bajtin (1979), el carácter dialógico del discurso es lo que determina y ofrece noción al texto. Julia Kristeva se basó en las teorías del filólogo ruso para crear el término “intertextualidad”, concluyendo que la base de lo transtextual es la

"intertextualidad". El término intertextualidad se lo debemos a Julia Kristeva quien considera que: *"Tout texte se construit comme une mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte"*. (Todo texto se construye como un mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto) (Bajtin, 1979, p. 63).

Bajtin nos habla de fuerzas centrípetas de la vida del lenguaje que actúan dentro de un plurilingüismo efectivo. El discurso literario no es un todo autónomo y cerrado sino un diálogo entre voces y el lector no es un ser pasivo sino que se convierte en un oyente activo. La novela, según Bajtin, es una hibridación o mezcla de diferentes lenguajes sociales. El híbrido novelesco tiene como objetivo iluminar un lenguaje con la ayuda de otro ya que no tiene sentido estudiar la palabra desde su interior ignorando su orientación hacia afuera: *"el prosista utiliza las palabras ya pobladas de intenciones sociales ajenas y las obliga a servir a sus nuevas intenciones, a servir al segundo amo"*. (Bajtin, 1979, p.79).

Y desde este horizonte es que el universo de la comunicación y de la utilidad de la lógica del plurisentido del lenguaje, se ha interesado por el análisis intertextual de las narraciones contemporáneas. Sin embargo, esta utilidad que pretende ampliar el pensamiento humano en múltiples espacios, oficios, artes, técnicas y disciplinas, se considera que pasa obligatoriamente por los intersticios del texto verbal. Todo texto no-verbal, en primera instancia se habla, dice Riffaterre (1980, 1981, 1990, 1987): *"An intertext is one or more texts which the reader must know in order to understand a work of literature in terms of its overall significance"* (Riffaterre, 1981, p. 38). (Un intertexto es uno o más textos que el lector debe conocer para poder entender un trabajo de literatura en términos de su significado completo); entendiendo *significance* como el significado relevante para comprender el texto a un segundo nivel, el de la connotación.

El autor utiliza el término silepsis muy útil para el estudio de las relaciones intertextuales. Riffaterre diferencia entre un sentido literal y uno figurativo, lo semántico y lo semiótico. En tanto que el significado proviene de la semiosis y no de la mimesis, considera que la lectura tiene que apuntar hacia adentro y que la palabra tiene significado en la estructura del texto y en relación con las otras palabras. Según Riffaterre, los textos literarios no se agotan en la denotación, sino que su intención de

representación apunta a lo que no está dado, a un amplio universo de interrelaciones que carece de sentido sin un lector. Por tanto, considera la intertextualidad no tanto como producción sino como recepción: *"Un phénomène qui oriente la lecture du texte, qui en gouverne éventuellement l'interprétation, et qui est le contraire de la lecture linéaire"* (Un fenómeno que orienta la lectura del texto, que gobierna eventualmente la interpretación y que es lo contrario de la lectura lineal) (Riffaterre, 1980, p. 50).

Sin embargo, el margen de acción del lector está limitado:

"Text leaves little leeway to readers and controls closely the response" (El texto deja a los lectores un pequeño margen y controla estrechamente la respuesta) (Riffaterre, 1981, p. 66). Riffaterre refuerza la idea de que la intertextualidad no es un privilegio de la buena memoria o de la educación, sino algo necesario para la decodificación del texto. En ese sentido, él separa los conceptos de intertexto e intertextualidad, considerando al primero como un corpus de textos que vienen a la mente del lector cuando está leyendo y que varían con el tiempo, mientras que la intertextualidad no depende de esa cultura previa y tiene lugar en tanto el texto es una secuencia de presuposiciones, un encadenamiento de pistas a las que el lector debe dar respuesta y que dependen únicamente de la competencia lingüística. Por esa razón, para Riffaterre las alusiones y las citas no son intertextualidad sino relaciones aleatorias que dependen de la experiencia del lector.

Con frecuencia analizamos los fenómenos del texto como un signo de la cultura y tal es el caso de los signos no-verbales que como textos así nombrados y definidos, se cultivan como signos de cambios decisivos para ser aplicados en la pedagogía, en la publicidad, en las artes, en el diseño, en la comunicación y otras disciplinas que necesitan de palabra, de la imagen y de la tridimensionalidad para "luchar" por los espacios múltiples que permite generar el texto.

Noam Chomsky, con la publicación de Estructuras Sintácticas (1982), refresca el panorama de la textualidad aún conservando el territorio verbal por la lucha ideológica y tendenciosa de los asuntos lingüísticos. Chomsky considera que los significados del lenguaje están dados por la estructura de la lengua, su actualización codificada en signos lingüísticos, y que la producción de lenguaje es la producción de la generación

infinita de los enunciados expresados; Chomsky agrega un ingrediente nuevo al manifestar que lo que se dice es producto del pensamiento. De esto se desprende que lo que el hablante expresa es una ley de la cultura que rige al lenguaje dado su conocimiento que tiene del mundo circundante; Chomsky anuncia la doble continencia del lenguaje verbal: una estructura superficial y otra profunda, una para las acciones estilísticas (auditivas, visuales) y la otra para concebir universales (reglas). El lingüista norteamericano abrió la posibilidad de entrar en el vientre de la teoría de la textualidad y traer desde el fondo, los orígenes de la intertextualidad en el sentido heteroglósico bajtiano del lenguaje cuya esencia consiste en que éste es no sólo materia si no sustancia.

La posición de doble faz en el lenguaje nos hace comprender la modalidad de tránsito interior que habita en el signo, en la palabra, en el insumo de los textos. La experiencia con este tipo de pensamiento, trajo como consecuencia en el campo de la pedagogía, que el aprendizaje del lenguaje se daba sin necesidad de la utilización instructiva de una gramática, dado que los humanos poseemos una capacidad innata para adquirir-producir-circular lenguajes que nos permiten generar reglas infinitas a partir de los modelos del pensamiento; consistía, para Chomsky, en la aplicación de la doble categoría como opción para la generación de textos o lo que es lo mismo, para crear con ellos el universo que habitamos y hacer posible la semiosis infinita de la que habla Peirce.

Los proyectos de Michel Bajtín, que se refieren al texto verbal, quien da explicaciones que incluyen la interacción verbal, el pensamiento dialógico y la polifonía textual son, como se dijo, la muestra que presenta al texto en el centro de la relación del individuo comprometido con lo socialcultural. La posición bajtiana es distinta a la chomskiana ya que si la principal función del lenguaje es el pensamiento según Chomsky, para Bajtín, a la manera chomskiana, no nos podemos comunicar; hacemos comunicación cuando un locutor hace de la enunciación un proceso de interacción de significados verbales o no-verbales con el receptor, no sólo con pensar, sino con usar el lenguaje para crear más lenguajes.

Para Wolfgang Iser, (1987), en su libro *El acto de leer*, utiliza un término muy útil para el estudio de la intertextualidad: el de "repertorio", es decir, la realidad extraestética que proporciona previamente al lector un saber determinado: las convenciones, normas, tradiciones, contexto socio-cultural, valores de la época y hábitos de percepción que permiten la descodificación del texto. Es decir: "*Aquella parte constitutiva del texto en la que se supera la inmanencia del mismo*" (Iser, 1987, p.115). También debemos a Iser el concepto de "espacios vacíos" (*Leerstellen*) o lugares de indeterminación en los que se reclama la integración del lector. Ya Gadamer en "*Texto e interpretación*" nos habla de que la escritura debe abrir un horizonte de interpretación y comprensión que el lector ha de llenar de contenido.

Jauss (2000), dice de la transtextualidad: "*La obra literaria no es un objeto existente para sí que ofrezca a cada observador el mismo aspecto en cualquier momento*" (Jauss, 2000, p. 137). Para Jauss, la historia de la literatura es un proceso de recepción y producción estética que se realiza en la actualización de textos literarios tanto por el lector, por el crítico como por el propio escritor. Así como Iser habla del repertorio, Jauss utiliza el término "horizonte de expectativas", lo que el receptor espera del texto teniendo en cuenta la poética inmanente del género, las relaciones con otras obras conocidas del entorno histórico y literario y la oposición entre realidad y ficción. El texto puede cumplir las expectativas o frustrarlas, haciendo tambalear la moral canonizada.

Ahora, el procesamiento de la información que transportan los textos se da en los niveles de la intertextualidad. Este eje del proceso interpretativo-creativo es fundado y le es propio al ojo/mente del usuario, consumidor o lector de la fenomenología cultural que la hace prodigio textual y que posibilita la existencia de la transtextualidad real con el contexto y con las formas de interacción y creación simbólica cuando hacen comunicación. La pedagogía no está exenta de que sus usuarios piensen-actúen sus discursos transtextualmente, dado que el universo epistemológico que escenifica un docente en su práctica pedagógica, está cargada de transtextos, es decir, de textos que lleva "a través" de su palabra y que los ha obtenido de su experiencia social e intelectual en que está formado.

En esta medida, los objetos de la cultura, desde la transtextualidad, en la cual se integran las prácticas sociales donde se halla la educación, son también prácticas textuales que en principio pueden ser formuladas bajo modelos lingüísticos, pero su diferencia ahora, no estriba en la aplicación de análisis gramaticales-lingüísticos cualesquiera que sean, sino que su alcance y desarrollo analítico, ya no es la "oración" o el "enunciado" o el discurso de manifestación verbal, sino que ahora el texto es una unidad de análisis de la cultura y como tales tenemos referidos a los textos considerados contemporáneos como el discurso pedagógico, político, periodístico y otros. Asimismo, tenemos el cine, a la obra literaria, a la moda, al video, al arte en todas sus manifestaciones, al diseño industrial, gráfico, al de interiores, a la arquitectura, a las relaciones interpersonales, a la gastronomía, a los gestos, a los modales de la cultura, al deporte, a las formas del crimen, a los grafitis, a los murales, a la música, a los cuadernos de los estudiantes, en fin... porque son textos comunicativos y cada uno de ellos, está incluido y referenciando una práctica social.

La transtextualidad ahora, supone un cambio comprensivo y explicativo de entrada y de salida de los fenómenos políticos y culturales que han afectado al texto, y que por vía de una semiótica aplicada al texto, hace claridad sobre los mismos, dice Armando Silva. Para Silva (2002, p. 8), lo contemporáneo instala nuevos modos de usos comunicativos. "Sin embargo su nuevo uso no se deba tanto al texto –que los debe tener-, sino a varios otros motivos que han aparecido de modo simultáneo... pero en especial dos: uno de tipo político y otro de tipo cultural". Se suman nuevas categorías y se enriquece la transtextualidad sobre la base de nuevas disciplinas, que en perspectiva alimentadora, como la teoría fundada que se utilizó en esta investigación modifican los análisis de las propiedades textuales, las intenciones comunicativas, los contextos y los tipos de mensajes que representan los datos en los textos.

4. METODOLOGÍA

“Todo conocimiento de un orden implica una incertidumbre y una distancia entre el orden significante y el conocimiento significado”

– Jesús Ibáñez (2003, p. 27) -

4.1. La partida

En la búsqueda de posibles caminos para abordar un fenómeno contemporáneo planteado dentro de un contexto en la vida real, optamos por una **mirada cualitativa** de nuestro objeto de estudio, es decir: elegimos una aproximación emergente e inductiva a través de exploración y el descubrimiento (Yin en Hernández-Sampieri *et al*, 2003). El abordaje desde lo cualitativo ofreció la posibilidad de captar, analizar e interpretar, de forma concreta y comprensiva, los aspectos significativos y diferenciales de la conducta y de las representaciones de los sujetos investigados: el docente de biología y sus estudiantes (Ortíz en Gutiérrez, 2004, p. 83). Así esta aproximación a la investigación facilitó el “acceder a la naturaleza intersubjetiva de las experiencias y comportamientos” que se desarrollan en una práctica pedagógica universitaria (Gutiérrez, 2004, p. 84).

Dado el carácter de la indagación propuesta, se planteó el diseño a partir del estudio a profundidad de un único caso seleccionado (Mc Millan & Schumacher, 2005). El **Estudio de Caso** resultó pertinente a esta investigación dado que proporcionó un método para aprender respecto a una instancia compleja: el fenómeno formativo en la práctica pedagógica. Así mismo, el estudio de caso permitió alcanzar un entendimiento comprensivo de la instancia abordada como un “todo” y su contexto, mediante datos e información contruidos a partir del análisis extensivo de las acciones comunicativas del docente y los estudiantes en su ejercicio de aula (Mertens en Hernández-Sampieri *et al.*, 2008). Este estudio también brindó la posibilidad para describir e intentar comprender la naturaleza o significado pedagógico de la experiencia para los participantes, a partir de las explicitación de las maneras en que el docente y sus estudiantes piensan su realidad, aspecto que usualmente se circunscribe al orden de lo

implícito. Por tanto, este ejercicio se valida en términos de su correspondencia y coherencia interna y no en su reproducibilidad (Gutiérrez, 2004, p. 90).

Por otra parte, fue de nuestro interés proponer nuevas maneras de analizar y comprender la práctica pedagógica. Consideramos de provecho generar una construcción teórica argumentada que contribuyera a la ampliación y enriquecimiento de los conceptos relacionados con el discurso que se desarrolla en el aula. En este contexto, la **Teoría Fundamentada** (TF) nos ofreció un conjunto riguroso de procedimientos para elaborar una teoría sustantiva a partir de conceptos y relaciones que emergen de los datos, por medio de un método comparativo constante que involucró simultáneamente la inducción, deducción y verificación (Mc Millan & Schumacher, 2005, p. 46; Strauss y Corbin, 2002).

Uno de los aportes más significativos de la TF es su poder explicativo en relación a las diferentes conductas humanas dentro de un determinado campo de estudio. La emergencia de significados desde los datos, pero no de los datos en sí mismos, hace de esta teoría una metodología adecuada para el acercamiento y conocimiento de un fenómeno social tal y como es la formación de los sujetos en los contextos educativos. De ahí que la TF, en este análisis busca la reconstrucción de lo que se dice y se hace en el aula, a través de la observación y el registro del discurso que allí se produce, con el fin de comprender la práctica pedagógica desde la visión de los actores involucrados (Ilustración 9).

En el presente estudio se optó por un **diseño de investigación flexible**, es decir un diseño interactivo que evoluciona y que puede cambiar, sin perder la idea de “totalidad integrada”, y de “equilibrio móvil”. El diseño hace referencia al modo de articular lógica y coherentemente los componentes y el desarrollo de la investigación.

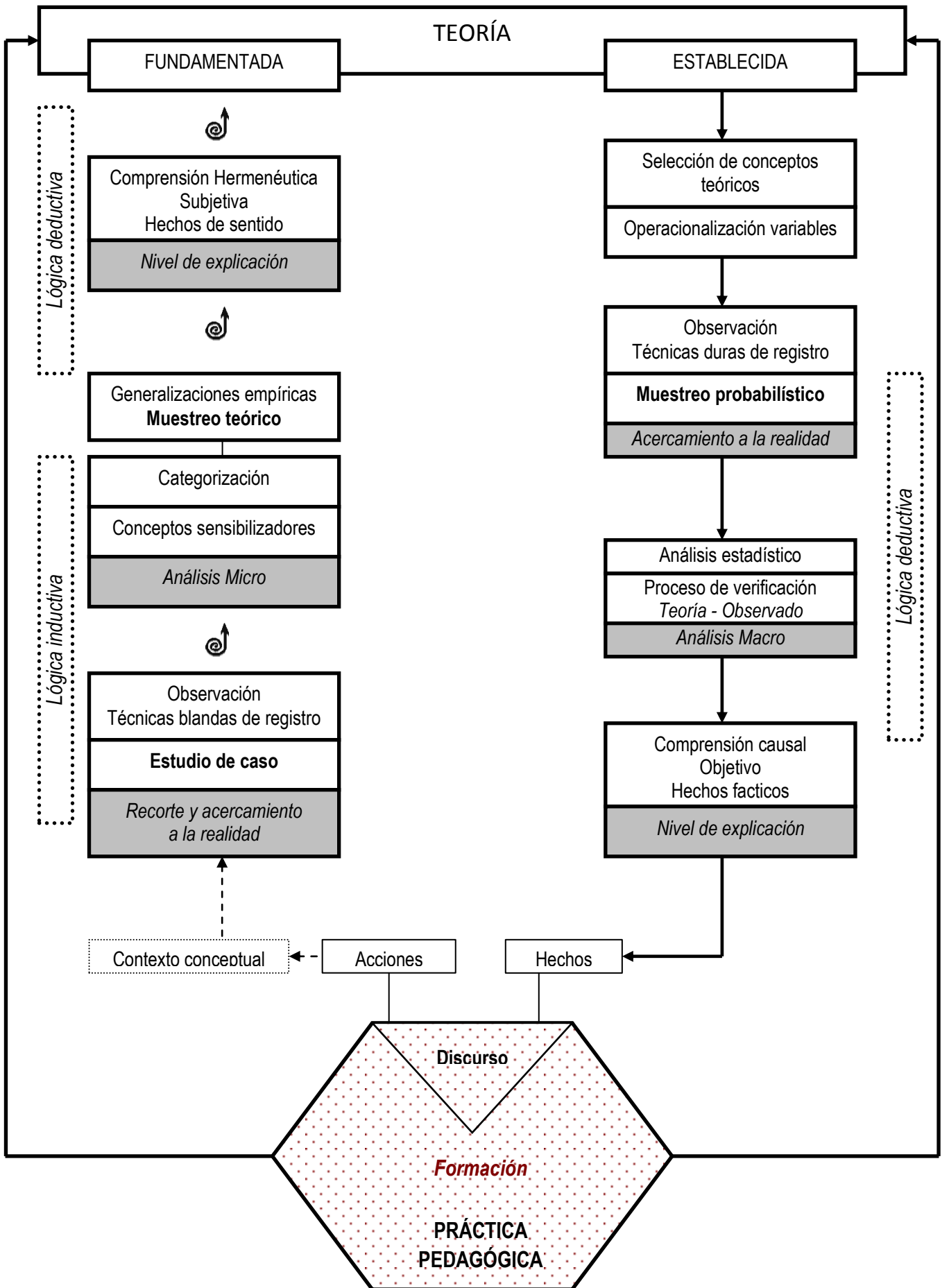


Ilustración 9. La teoría fundamentada versus teoría establecida. En el diagrama se muestra el trabajo de indagación realizado desde la teoría fundamentada en contraste con el proceso realizado a partir de las teorías establecidas. Se destacan de cada proceso cuatro aspectos fundamentales: el tipo de acercamiento a la realidad, el análisis que se realiza, el nivel de explicación al que llegan y las lógicas que los orientan. Nótese que la teoría fundada es el resultado de una espiral reflexiva contante (flechas espiraladas) en comparación con el proceso direccionado realizado a partir de las teorías establecidas.

Se entiende aquí el término flexibilidad como la apertura y sensibilidad por parte de los investigadores de advertir durante el proceso de investigación: (a) situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que pudieran implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos. (b) La viabilidad de adoptar técnicas novedosas o no previstas de recolección de datos. Y (c) la posibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación. Así mismo, se buscó que el concepto de flexibilidad penetrara toda la estructura del estudio, tanto en la articulación dinámica y sutil de los elementos inicialmente previstos en la propuesta escrita, como en el diálogo e interacción permanente de los componentes que integraron el diseño puesto en marcha durante la investigación (Vasilachis, 2007, p. 66). La ilustración 11 muestra el abordaje propuesto en esta investigación para estudiar la práctica pedagógica y lo contrasta con un diseño estructurado y de secuencia unidireccional.

4.2 Exploración del contexto conceptual

De manera previa a realizar la observación de campo y como parte de la propuesta de investigación se realizó una indagación del contexto conceptual en el que se articula el tema de estudio. Se entiende aquí el contexto conceptual como “el sistema de conceptos, supuestos, expectativas, creencias y teorías que respaldan e informan la investigación” (Maxwell en Vasilachis 2007, p. 76). Hacen parte de este contexto conceptual la experiencia vital de quien observa y el análisis de las teorías ya establecidas.

4.2.1 La experiencia vital de los observadores: De acuerdo con Vasilachis (2007, p. 77) el conocimiento no surge sólo de la bibliografía publicada, también son fuente de saber las charlas informales con colegas y con grupos de investigación, la asistencia a congresos y los consejos brindados por los conocedores del campo.

Así mismo, consideramos pertinente tener en cuenta otros aspectos generadores de conocimiento, como la formación disciplinar y el recorrido profesional de quienes observan el fenómeno. En este caso, se integra la mirada desde cuatro universos y singularidades: el primero, construido desde la perspectiva lingüística con profundización en algunos conceptos y herramientas de la semiótica y de la pedagogía. El segundo articulado a partir la formación de formadores en el área de la pedagogía infantil. El tercero, enmarcado en el terreno de la práctica artística, con énfasis en la interpretación de la guitarra clásica y en la gestión cultural. El cuarto de estos mundos se circunscribe a las ciencias biológicas y de manera más particular a la biotecnología y la biología de las plantas. Así pues, nuestro ejercicio profesional nos ha llevado por los caminos de la gestión curricular, la docencia universitaria y la investigación en los respectivos campos disciplinares. Por tanto, el propio *quehacer*, el saber teórico-práctico previo y el conocimiento que estamos apropiándonos en lo educativo, nos ha permitido sensibilizar y fortalecer la capacidad de ver de manera más amplia y, asimismo, la disposición de mirar de manera más profunda, el fenómeno en estudio. Creemos además que esta experiencia nos ha permitido ajustar nuestro lente no sólo hacia el rigor sino también hacia la flexibilidad que permite dejarse impresionar por la realidad, perceptiva a lo diverso y atenta a lo imprevisto (Laplantine en Vasilachis 2007, p. 119).

4.2.2 El análisis de las teorías establecidas: El atisbo inicial y crítico al campo temático permitió ubicar el estudio dentro de los debates de la comunidad científica. Así mismo, proporcionó desencadenantes y posibles caminos para abordar la investigación, puesto que se mapearon relaciones o características conceptuales que de otro modo quedarían inadvertidas o no comprendidas. Los conceptos revisados sirvieron de luz y sensibilización al tópico en estudio, e insinuó brechas en lo ya conocido que condujeron directa o indirectamente a la pregunta de investigación y la posibilidad de modificar y

superar lo ya conocido (Vasilachis, 2007, p. 68). Vale la pena decir que el elaborar un contexto conceptual de forma previa a la entrada en el campo no impuso, anticipó o determinó las características de lo formativo en la práctica pedagógica observada, por dos razones fundamentales: (a) el ejercicio de revisión se finalizó con nueve meses de anterioridad a realizar la observación y sólo se retomó en la fase conclusiva del estudio. (b) El proceso de construcción y análisis de datos tuvo como único insumo lo percibido en el campo y las interpretaciones que de ello realizaron los investigadores.

4.2.3 Los presupuestos epistemológicos: La reflexión sobre los fundamentos y métodos adoptados para producir conocimiento en este estudio, permitió aclarar y distinguir el sistema básico de paradigmas y supuestos que determinaron el desarrollo metodológico, los logros y las limitaciones del estudio. Además permitió explicitar las dificultades que se presentaron en la ejecución de la investigación. Presentar el producto de este ejercicio reflexivo es precisamente el objetivo de este capítulo (Vasilachis, 2007, p. 82).

4.3 Entrada en el campo y observación de la práctica pedagógica

Desde el inicio de la investigación, la recolección de datos, el análisis, la interpretación y la teoría, se dan conjuntamente, y esta ida y vuelta entre los datos y la teorización permite generar interactivamente conocimiento fundado en los datos (Vasilachis, 2007, p. 68).

Bajo el contexto descrito se procedió en un segundo momento, a la observación y análisis de datos, los cuales se describen con detalle en los párrafos siguientes. No obstante, se debe tener en cuenta que en el ejercicio real no existe una separación radical entre la observación en el campo y la construcción y análisis de datos, tan sólo se presentan como sucesos secuenciales en aras de describir el procedimiento. Se debe tener en cuenta que “la recolección del dato y su comprensión” hacen parte de una espiral reflexiva que se realiza de manera permanente (Strauss y Corbin, en Escobedo 2007, p. 13).

4.3.1 Los observadores. Al grupo gestor de la presente investigación pertenecen cuatro profesionales de áreas diversas: un lingüista, una licenciada en pedagogía infantil, un músico y una bióloga, que se encuentran en su interés por la educación superior y su inquietud por explorar lo singular, profundo, vivo y bello de los procesos formativos que en este contexto se desarrollan. No obstante las convergencias, es importante destacar el placentero y enriquecido recorrido que juntos fue posible realizar en razón de lo contrastante de los universos disciplinares en que nos hallamos inmersos día a día.

Ahora bien, el estudio exigió de nosotros una actitud expectante y abierta, al estilo del naturalista que observa a través de la combinación de dos lentes: el realismo y el arte, que no cesa de descubrir y maravillarse con la *biósfera* que lo atraviesa y lo circunda. En el mismo sentido resultó relevante para el proceso de indagación la disposición de los investigadores hacia el trabajo riguroso y permanente, el disfrute del juego de las ideas, el pensar comparativamente, el ánimo de apertura y flexibilidad, el sobrellevar la incertidumbre y la ambigüedad, el escuchar nuestra sensibilidad e intuición, apreciar la crítica constructiva emergente en las discusiones del grupo y confiar en los acuerdos establecidos. Por otra parte, consideramos pertinente destacar que el trabajo de observación, construcción y análisis de datos se realizó en un ambiente de constante interacción entre los investigadores y los datos de manera individual y colectiva.

Todo lo anterior, hizo de esta aventura un asunto constructivo y edificante, no sólo en las dimensiones estrictamente académica y/o investigativa (Strauss y Corbin, 2002, p. 4-8; Vasilachis 2007, p. 69).

4.3.2 La selección del caso a observar. Encaminados a describir una práctica pedagógica e identificar en ella los rasgos formativos que se evidencian en el discurso del maestro, se realizó un ejercicio de indagación de las percepciones que tienen los graduandos del Programa de Biología con respecto a la formación que recibieron en la Universidad y los profesores que más aportaron a ella, tanto en el campo disciplinar como en el humano.

Se eligió el área de las Ciencias Naturales dado que proporciona un campo de indagación poco examinado en el tema propuesto y que sugirió por tanto una contribución más pertinente. Adicionalmente, presentó facilidades para acceder a la información requerida.

La información se obtuvo a través de una encuesta que diligenciaron 33 graduandos (Anexo 2), a partir de la cual fue posible establecer un grupo de profesores que los graduandos reconocían como determinantes en su formación. El docente que obtuvo mayor número de menciones fue convocado para participar en el estudio y contando con su aceptación se procedió a realizar los registros de la información.

El profesor seleccionado es de nacionalidad española y cuenta con 19 años de experiencia en el ejercicio de la investigación y docencia de la biología en el contexto de la educación superior colombiana. Este docente posee formación de pregrado en biología, titulado de la Universidad de Barcelona (España). Así mismo, adelanto estudios de posgrado a nivel de maestría en el área de genética de poblaciones. Posteriormente se tituló como doctor en dos áreas: genética de poblaciones y zoología de mamíferos (Anexos 3 y 4).

Cabe destacar que tres de los investigadores no contaban con un conocimiento previo del maestro seleccionado, lo que les permitió mantener una actitud asimétrica frente al fenómeno abordado y abierta a captar la esencia “estéril” de lo observado (Gutiérrez, 2004, p. 89). En contraste, la relación previa del docente con una de las investigadoras, primero de maestro-discípulo durante varios cursos del pregrado y años después como colega del departamento de biología, se plantea como un *elemento accidental de la investigación* favorable y enriquecedor para el análisis, en cuanto a que esta condición abre la posibilidad de la aproximación opuesta, “el abordaje de lo desconocido a partir de lo ya conocido o experimentado” (Gutiérrez, 2004, p. 90).

4.3.3 La observación y construcción de los datos. Con el fin de identificar y explicitar las perspectivas y posturas que se asumen para observar y pensar la práctica pedagógica, se consignan a continuación algunos de los aspectos ideológicos, teóricos

y prácticos que determinaron la etapa de observación y construcción de los datos (Vieria en Escobedo 2007, p. 1).

Influencias teóricas: Dada la innovación en los modos de percibir o forjar nuevo conocimiento se encuentra necesario introducir al observador de manera explícita como elemento constituyente del fenómeno o hallazgo. Desde su propia mirada, el investigador organiza su mundo, el cual se interpone por discontinuidad con el mundo de lo que investiga, pero con el cual también, establece una conversación que posibilita intercambios subjetivos que permiten el tránsito del significado de la experiencia de un mundo al otro (Gutiérrez, 2004, 85). Coexiste todo conocimiento como una selección/traducción/interpretación, en tanto no hay investigación independiente de la reflexión de los sujetos (Pérez-Abril, 2002).

Es así como en el presente estudio, se parte de asumir que “la perspectiva que adopta el sujeto que investiga... es siempre selección y construcción” (Alonso en Gutiérrez, 2004, p. 85). Por tanto, la observación es en sí misma una operación activa y un proceso de producción de datos (Ibáñez 2003, p. 38). Así mismo, este proceso de producción de datos se considera una alteración y deformación de la realidad que se estudia (Gutiérrez, 2004, p. 84-85). De tal forma, la observación realizada intervino la práctica pedagógica, esbozando así el fenómeno en estudio (lo formativo) desde nuestra propia mirada.

En el contexto descrito el dato emerge como “una reducción formal de lo dado, que privilegia los aspectos regulares de lo percibido” (Pérez-Abril, 2002). Es el dato constructo no neutral que vincula una situación teórica con una situación empírica (recorte de la realidad) mediante la implementación de metodologías que responden a unas matrices epistemológicas específicas (Escobedo 2007, p. 1-3).

En otras palabras, el dato se consolida como interpretación de la situación que se observa en relación con unos intereses particulares, para este caso: superar una

explicación causal de la acción pedagógica y alcanzar la comprensión hermenéutica de lo formativo.

Condiciones para la elección de los datos: En el contexto planteado para la intervención y con el fin de obtener los datos objeto de análisis, se realizó la observación y registró de: (a) una clase universitaria de biología en condiciones normales de la academia y (b) las apreciaciones del docente y sus estudiantes sobre esta práctica pedagógica. De los abordajes posibles para el estudio de las prácticas pedagógicas se optó por emprender el análisis del discurso pedagógico del docente, en consideración a lo siguiente:

- La palabra, es emisión lingüística, semiótica y educativa. Es explosión de conceptos y sentidos formativos que configuran la práctica pedagógica y que se entretajan y dinamizan en un cuerpo, el del discurso.
- El discurso se concibe como acto cultural y educativo de tipo verbal. Es territorio de representaciones que propicia el lenguaje según *el modo de decir* (Pérez, 2009), es importante su estudio en sus contextos cognoscitivos, social y cultural porque tiene aplicaciones primordiales para varios terrenos y puede aportar a la solución de problemas sociales cruciales (Van Dijk, 1998), entre los que se encuentra la educación.
- El discurso es pretexto para construir y explicar cómo es la práctica pedagógica. Pretexto concebido como una macro unidad –cultural- que contiene todas las experiencias y vivencias humanas del mismo. De esta forma, el discurso pedagógico como unidad cultural tiene un potencial formativo, es además cuerpo de comunicación dinámica y abierta; así es signo de las interrelaciones dialógicas en el aula.
- El discurso y la práctica pedagógica son dupla, multiplicidad- simultaneidad que opera en su simbolismo o representación-expresión, es polifónico y multinarrativo. En este camino en que el discurso se va transfigurando, las tensiones aumentan y empiezan a formar simulaciones en su sentido.
- Observar una de las dimensiones –conceptos- de la práctica pedagógica es abrir una ventana hacia su interior, aceptando que en cada una de las dimensiones

podemos encontrar huellas de las demás. Una parcela del discurso, de alguna manera, da cuenta de su totalidad como unidad orgánica que no se puede fragmentar.

Por los motivos descritos en este estudio los datos fueron obtenidos a partir de los registros escritos de la práctica pedagógica generados a través de cinco fuentes: la clase, entrevista al docente, encuestas, evaluaciones y apuntes de los estudiantes. Esto con el fin de robustecer el corpus de datos y llevar el análisis a un punto de saturación en el que cesó la emergencia de conceptos, dimensiones o relaciones nuevas. Así pues, los datos fueron contruidos por medio de la selección o segmentación que se realizó de los registros escritos, en virtud de lo que los investigadores rastreamos como vestigios o signos importantes del proceso formativo de la práctica pedagógica. Los datos así contruidos resultaron ser descriptivos y potentes para captar reflexivamente el significado de lo formativo en la práctica pedagógica desde la perspectiva del maestro y sus alumnos.

En efecto, consideramos los segmentos del registro escrito de lo enunciado por el docente y sus estudiantes, una manera relevante y formidable para captar e interpretar la práctica pedagógica y fundamentar teóricamente la investigación a partir de las interpretaciones elaboradas en razón a que:

- Las conductas verbales en la práctica pedagógica ocupan un lugar importante, sin desconocer la relevancia de otros niveles de comunicación como el no verbal y el simbólico (Escobedo 2007, p. 12).
- Los segmentos fueron obtenidos a partir de registros o *enunciados de la observación* (Ibáñez, 2003, p. 29) que proporcionaron una descripción espacio-temporal de la práctica pedagógica y la reflexión que sobre ella realizaron sus participantes.
- Los segmentos se encuentran contruidos con los símbolos lingüísticos que los participantes de la práctica pedagógica utilizan en un escenario natural y cotidiano para expresar sus vivencias, evitando así forzar la realidad observada (Escobedo 2007, p. 11).

- Por último, los segmentos brindaron una imagen representativa de la práctica, ya que se derivaron de cinco fuentes diferentes, logrando suficiente información para optimizar el proceso en estudio: lo formativo. Así mismo, los segmentos fueron obtenidos desde cuatro diferentes perspectivas, las de los investigadores, para luego ser contextualizados y consensuados por el grupo de forma más objetiva y a la luz de los signos formativos allí evidenciados (Strauss y Corbin en Escobedo 2007, p. 12).

4.3.4 Los medios. Teniendo en cuenta que la fuerza del dato cualitativo esta precisamente en el momento que se genera, se emplearon diferentes aproximaciones y técnicas que desde sus especificidades permitieron captar información que tuviera valor afectivo y simbólico para el docente y sus estudiantes (Escobedo 2007, p. 12). La transcripción textual de lo enunciado por el maestro y los estudiantes en la clase, se complemento con registros obtenidos a través de las técnicas de entrevista (dirigida al docente) y encuesta (dirigidas a los estudiantes y graduados). Así mismo, se incluyeron en el estudio otro tipo de fuentes como los apuntes de clase y las evaluaciones de los estudiantes.

Los instrumentos empleados para obtener los registros escritos fueron diseñados con el propósito de comprender la práctica pedagógica y su aspecto formativo desde la visión de los actores involucrados. Por tanto, la estructura de estos instrumentos se caracterizo por la formulación preguntas abiertas y planteamiento de temas generadores. Cabe comentar que los instrumentos elaborados fueron aplicados en una prueba piloto realizada en el primer periodo lectivo de 2009 (Anexo 5). Los resultados obtenidos a partir de este primer ejercicio proporcionaron un insumo para ajustar las herramientas construidas a los siguientes propósitos:

- Obtener el registro audiovisual de una clase (Anexo 6), lo más cercano posible a su desarrollo natural y cotidiano, que diera cuenta del *discurso de aula*.
- Elaborar una encuesta que invitara a los graduados a identificar los aspectos que resultaron más significativos en su formación y los docentes que más le aportaron a ella (Anexo 2).

- Elaborar una guía de registro de notas de campo, que permitiera consignar las primeras impresiones de los investigadores sobre lo sucedido durante el desarrollo de la clase, de manera sistemática y completa, sin que ello limitara la incorporación de información inesperada. Este instrumento se orientó a precisar los aspectos gestuales, lingüísticos, escénicos, intertextuales, contextuales y comunicativos que observaron los investigadores en la interacción de aula. La información obtenida se empleó para contrastar, aclarar y complementar la descripción de los sucesos, personas, acciones y objetos presentes en el salón de clases que se registraron de manera audiovisual (Anexo 7).
- Elaborar una encuesta dirigida a los estudiantes que participaron en el curso que recogiera los aspectos significativos de la práctica pedagógica en estudio. Este instrumento se estructuró con la pretensión de invitar a los estudiantes a explicitar sus expectativas (el deber ser) y opiniones en relación con tres aspectos fundamentales: exploración de creencias y preconcepciones con relación a los procesos de formación universitaria, la descripción de la práctica pedagógica en estudio y la identificación de los aportes formativos más significativos de dicha práctica, a partir de un intercambio de preguntas concretas y respuestas abiertas. Consideramos la voz de los estudiantes que se plasma en estos registros como la onda del discurso de aula que se refleja en ellos, de modo tal que regresa en una nueva palabra significativa y que se percibe como distinta de la originalmente emitida, dando origen al *eco del discurso* (Anexo 8).
- Elaborar un instrumento de entrevista a partir de temas generadores orientados a revelar la historia del docente y las apreciaciones sobre su práctica, a manera de insumo generador en el encuentro cara a cara con el profesor. Este instrumento se empleó como una manera de provocar al docente a: describir brevemente su historia de vida y su práctica docente universitaria, explicitar sus preconcepciones y creencias en relación con la educación, la formación, la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento y por último describir su práctica en términos de qué, cómo y con qué, enseña y evalúa (Anexo 9). La idea central fue incitar al docente a elaborar un *meta-discurso*, es decir un discurso sobre su propio discurso de aula. Esta reflexión pretendía poner en evidencia los criterios que orientan la elección de lo que compone su práctica y como articula estos

elementos. También, se esperó conocer la valoración que el maestro hace de sí mismo y de su propia práctica. Este registro fue luego transcrito de forma textual y sin puntuación. (Anexo 10).

Por otra parte y aunque inicialmente no fue contemplado se emplearon como fuente de datos algunos apuntes y evaluaciones de los estudiantes con el fin de enriquecer el análisis interpretativo de la practica pedagógica a partir de los signos verbales y no verbales allí consignados. Se consideró pertinente incluir estos registros dado que estos contienen evidencias de cómo los estudiantes articulan la practica pedagógica con su vida cotidiana y por tanto permiten bosquejar huellas importantes del discurso que se genera en la clase.

Se entiende aquí la *huella del discurso* como aquella señal o rastro del discurso de aula que por su fuerza permanece como impresión profunda o duradera en la producción discursiva del estudiante. Los apuntes lejos de ser copia fiel de lo que se dice en una sesión de clase, son elaboraciones muy personales de aquello que los estudiantes consideran más relevante del asunto expuesto. Así mismo, las notas de clase dieron cuenta del ordenamiento jerárquico de las ideas principales, las inquietudes y reflexiones más inmediatas que realizaron los estudiantes y que apoyaron sus procesos de aprendizaje dentro y fuera del aula. Dado que estas actividades son producto tanto del razonamiento activo y continuo, como del estado de atención y alerta, los apuntes proporcionaron también evidencias de las interacciones que se establecieron en la práctica pedagógica (Anexo 11A). Por otra parte, las evaluaciones, además de lo ya expuesto, proporcionaron pistas de las reflexiones más depuradas que tanto el docente como los estudiantes elaboraron como producto de su participación en la práctica (Anexo 11B).

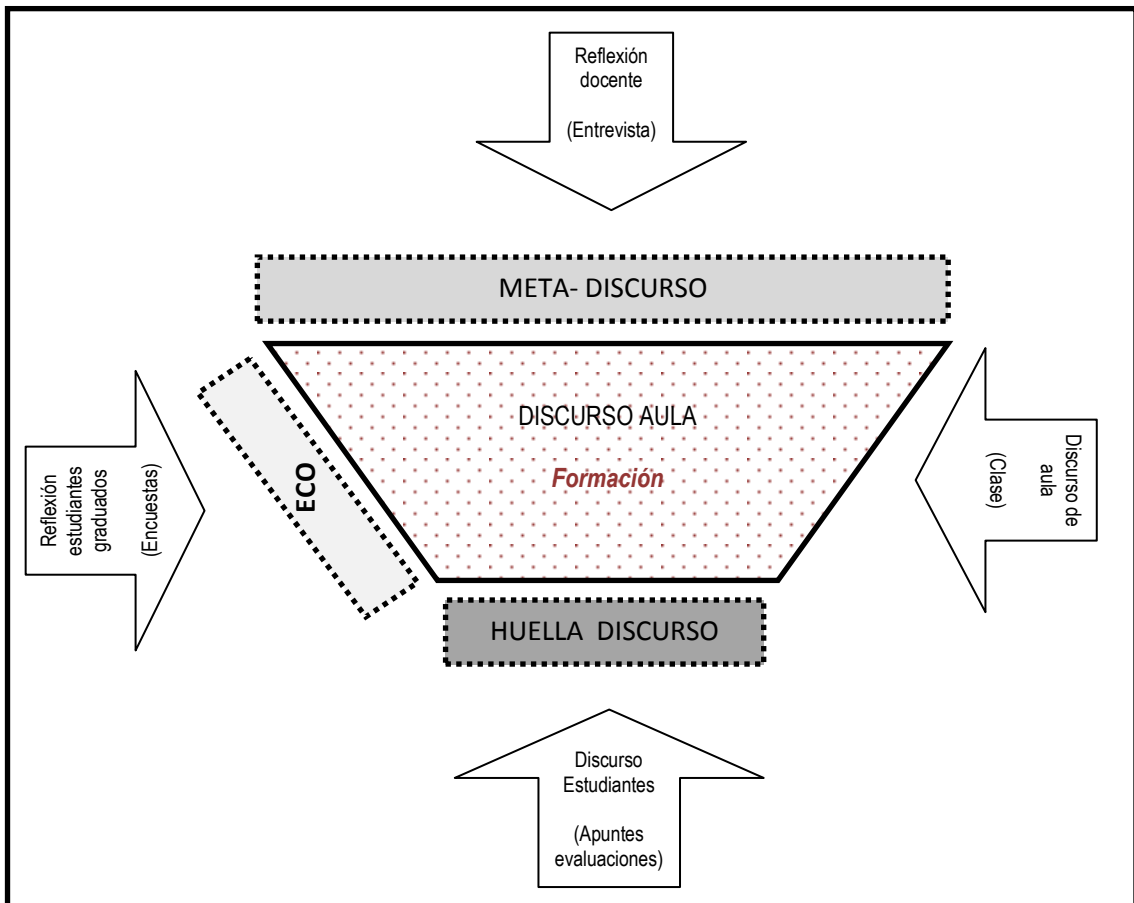


Ilustración 10. Modelo para el análisis del discurso pedagógico. Integración de perspectivas sobre el discurso aula, ecos, huellas, meta discurso.

Recapitulando, durante el desarrollo del trabajo de campo surgió un modelo para abordar el análisis del discurso de aula que dio cuenta de su dinámica, jerarquía, pertinencia y coherencia. Este modelo articula cuatro perspectivas: El *meta-discurso* derivado de la reflexión que el docente realiza en la entrevista. Los *ecos del discurso* generados a partir de la reflexión de los estudiantes y graduados que fueron plasmados en las encuestas. Las *huellas del discurso*, el discurso producido de los estudiantes a través de los apuntes y las evaluaciones. Todos ellos girando en la órbita del *Discurso* de aula, producto de la enunciación del docente y los estudiantes en la clase (ilustración 10).

4.3.5 Los momentos de observación: En coherencia con lo anterior durante el segundo semestre de 2009 se realizó el registro audiovisual de una clase y se aplicaron los instrumentos diseñados con el fin de obtener una variedad de perspectivas sobre el fenómeno formativo, siguiendo la siguiente relación:

- *La clase:* En la semana 8 de las 18 de duración del curso se registró en audio y en video una clase de 101 minutos de duración. La sesión fue registrada con el fin de reconstruir e interpretar posteriormente el encuentro de aula, a través de la observación de lo ocurrido y el registro textos producidos por el docente y los estudiantes en condiciones lo más cercanas posibles a las naturales. Por tal razón, se acordó con el maestro, contactarle tan sólo una hora antes del inicio de la clase elegida para realizar el registro. Los investigadores que realizaron el registro eran desconocidos tanto para el maestro como para los estudiantes. Se instalaron dos cámaras en el aula, una fija y dirigida al docente y otra móvil dirigida a los estudiantes, en aras de tener un campo visual lo más completo posible. Se empleó también una grabadora digital para contar con un registro de audio adicional. Paralelamente, los dos investigadores consignaron sus impresiones de la clase en la guía diseñada para tal fin.
- *Las apreciaciones de los estudiantes.* En la semana 16 del semestre fueron aplicadas las encuestas previamente diseñadas con el fin de describir la población de estudiantes e invitarlos a manifestar sus reacciones y opiniones en relación con la formación, las prácticas de enseñanza y las prácticas de evaluación desarrolladas por el docente (Hernandez-Sampieri et al., 2008, p.216). El maestro concedió 60 minutos de su clase a esta actividad de manera que los alumnos tuvieran el tiempo suficiente para contestar. El diligenciamiento de la encuesta fue voluntario y accedieron a ello la totalidad de los estudiantes presentes en la clase de ese día: 13 de 18 inscritos en el curso.

- No obstante, se debe tener en cuenta que “la encuesta es una técnica que sólo permite captar *enunciados de observación* de enunciaciones” (Ibañez, 2003, p. 29). Por tanto, el enunciado verbal capturado a través de esta técnica es un discurso provocado y la información que proporcionó se debe considerar como un enunciado construido por los investigadores a partir de la observación que realizaron de la respuesta enunciada por los estudiantes entrevistados.
- Por otra parte, finalizado el semestre algunos estudiantes donaron a la investigación sus apuntes y evaluaciones (cuatro y ocho respectivamente). Los apuntes y evaluaciones examinados correspondían a la clase que fue registrada en video (Anexos 11A y 11B).
- *Las apreciaciones del docente.* En la semana 18 del semestre realizó al docente una entrevista a profundidad a partir de preguntas abiertas previamente semi-estructuradas orientadas a generar un espacio de reflexión de su propia práctica y buscando provocar la explicación del discurso del maestro en relación con cuatro temas fundamentales: su historia, la educación, la formación, la enseñanza y la evaluación.
- El ejercicio pretendió ampliar el conocimiento del docente, en relación con la manera en que el concibe el mundo y como explica, significa y da sentido a su vida y a su práctica pedagógica (Hernandez-Sampieri *et al.*, 2008, p.458). Esta entrevista se realizó en el lugar elegido por el profesor, su espacio de trabajo, con una duración de 90 minutos y fue guiada por las investigadoras del proyecto, una de las cuales como se explico, antes ha tenido un vínculo previo con el docente.
- Esta situación particular de cercanía y vinculo de discípulo y colega entre una de las investigadoras y el sujeto investigado se aprovecha para reproducir un auténtico diálogo con la intención de acceder un discurso producto de la reciprocidad de las existencias personales en juego, con el fin de rescatar de lo implícito y re-crear en lo explícito dicho discurso (Gutierrez, 2004, p. 87). “En el

diálogo el discurso se expresa, pero también se enajena, se confunde y se pierde en la reciprocidad de intereses y particularidades de los interlocutores que son inducidos mutuamente por la misma estructura dialógica que los aúna, y los enfrenta a un proceso con vida propia” (Gutierrez, 2004 p. 89).

- Así el uso de la empatía personal en la obtención de la información benefició la práctica comunicativa con la realidad investigada y la relación intersubjetiva establecida. De igual forma el desconocimiento previo del docente por parte de la otra investigadora, no escapa a la influencia y/o perturbación que esta condición genera sobre la conversación realizada, en tanto se parte de aceptar la existencia de una sugestión inevitable en toda relación de dialogo que se establece con el otro. En ambos casos sin embargo, se destaca un esfuerzo por control y manejo técnico de las relaciones comunicativas establecidas entre las investigadoras y el docente durante el desarrollo de la entrevista, de manera que lo ajeno se manejara como tal y fuera posible mantener la discontinuidad con lo observado y la posibilidad de descubrimiento y asombro (Gutiérrez, 2004, p. 82-83).
- Así mismo, con el fin de mantener una condición de baja reactividad frente a situación de entrevista y evitar violentar con el ejercicio comunicativo, se estableció con el docente un “acuerdo situacional” previo permitiéndole elegir un lugar y un momento que considerara adecuado y proporcionándole algunos referentes y el contexto general del ejercicio que se realizaba. Además fue posible reconocer en el acuerdo establecido los principios propuestos por Blanchet y colaboradores a saber:

“el principio de pertinencia por el cual se permite a las personas reconocerse como interlocutores potenciales, el principio de coherencia por el que se entiende que los interlocutores se atribuyen mutuamente unos saberes comunes, el principio de reciprocidad por el cual cada interlocutor ejerce su derecho a la palabra, y el principio de la influencia por el cual los interlocutores se influyen entre sí” (1989 en Gutiérrez, 2004, p. 87).

4.4. Categorización y construcción de la teoría

El enfoque cualitativo de la investigación nos llevó necesariamente a la descripción y análisis del fenómeno en estudio, en este caso lo formativo (Mc Millan & Schumacher, 2005, p. 46) y a tratar de aprehender el proceso interpretativo que la realidad social trae consigo, la cual se materializa aquí en la práctica pedagógica (Gutiérrez, 2004, p. 93). Sin embargo, fue nuestro deseo contribuir también a la teorización de nuevas maneras de comprender estas prácticas y de reflexionar sobre el discurso explícito e implícito del docente (Gutiérrez, 2004, p. 90).

En relación con lo anterior, la teoría fundamentada nos proporcionó una estrategia que va más allá de la descripción para desarrollar conceptos detallados o declaraciones proposicionales condicionales que se relacionan con el fenómeno en indagación (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin en Mc Millan & Schumacher, 2005). Aun cuando son muchos los puntos de encuentro entre la teoría fundamentada y otras aproximaciones de investigación cualitativa, se diferencia de aquellas por su énfasis en la construcción de teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados (Sandoval, 1997).

A continuación se describe con detalle el muestreo teórico¹⁵ seguido en esta investigación. Se hace notar que con el propósito de tener un acercamiento íntimo al objeto de estudio y promover la exhaustividad y rigor del ejercicio, cada fase de la construcción y análisis de datos se realizó a partir de la información obtenida mediante los instrumentos diseñados (encuestas, entrevista, transcripciones etc.), en sesiones de trabajo que involucraban primero una aproximación individual, luego por parejas y finalmente grupal, siguiendo en cada etapa los principios propuestos por Strauss y Corbin (2002).

¹⁵ **Muestreo Teórico:** "muestreo con base en los conceptos emergentes, con el fin de explorar el rango de dimensiones o las condiciones diversas en las cuales varían las propiedades de los conceptos" (Strauss A.; Corbin J., 2002, p. 80).

Consideramos la descripción¹⁶ y ordenamiento conceptual¹⁷ dos etapas paralelas y básicas para las interpretaciones más abstractas de los datos producidos que posibilitaron construir teoría. Esta descripción se centró en que cada investigador abordó el texto analizado, identificando y acogiendo lo que de él emergió sin forzarlo, teniendo como única pregunta lo formativo en el discurso. La descripción incorporó tanto la representación como la interpretación de lo examinado, llevando paralelamente a la postulación de conceptos. Los conceptos¹⁸ postulados se clasificaron y jerarquizaron agrupándolos de acuerdo a sus propiedades¹⁹ importantes ó sobresalientes. En otras palabras se buscaron similitudes y diferencias, que posteriormente se consolidaron en el descubrimiento de dimensiones²⁰ y categorías, otorgando una direccionalidad o sentido a los acontecimientos de la práctica pedagógica de cara al fenómeno²¹ estudiado: lo formativo.

En coherencia con lo anterior se describe a continuación el proceso realizado:

- I. Lectura flotante e individual del registro obtenido a través de la pregunta *¿Qué hace formativo el discurso de este maestro?*²².
- II. Interacción individual del investigador con el registro e identificación de los segmentos que dan cuenta de lo formativo en la práctica pedagógica. La interacción significa que el investigador reacciona de manera activa ante los registros y trabaja con ellos desde su propia perspectiva (Strauss y Corbin, 2002, p. 63-65). Por tanto, la experiencia disciplinaria e investigativa de quien observó, le otorgó una sensibilidad hacia asuntos y problemas particulares, lo cual se evidencia en los conceptos, dimensiones y categorías que emergieron de los datos.

¹⁶**Descripción:** “uso de palabras para expresar imágenes mentales de un acontecimiento, un aspecto del panorama, una escena, experiencia, emoción o sensación; el relato se hace desde la perspectiva de la persona que realiza la descripción” (Strauss A.; Corbin J., 2002, p. 17) .

¹⁷**Ordenamiento conceptual:** “organización (y a veces clasificación) de los datos, de acuerdo con un conjunto selectivo y especificado de propiedades y dimensiones (Strauss A.; Corbin J., 2002, p. 17) .

¹⁸**Conceptos:** “Basamentos fundamentales de la teoría” (Strauss A.; Corbin J., 2002, p. 110).

¹⁹**Propiedades:** “característica de una categoría, cuya delineación la define y le da significado” (Strauss A.; Corbin J., 2002, p. 110).

²⁰**Dimensiones:** Escala en la cual varían las propiedades generales de una categoría, y que le da especificaciones a la categoría y variaciones a la teoría (Strauss A.; Corbin J., 2002, p. 110).

²¹**Fenómeno:** ideas centrales en los datos, representadas como conceptos (Strauss A.; Corbin J., 2002, p. 110).

²² La pregunta surge como mecanismo analítico para iniciar y dirigir la indagación (Strauss A.; Corbin J., 2002, p. 80).

III. Postulación y descripción individual de conceptos presentes en los textos analizados relacionados con la pregunta: ¿Qué hace formativo el discurso de este maestro? Esta fase del análisis implicó el examen e interpretación minuciosa y detallada de los segmentos (microanálisis)²³, por medio de la descomposición de los datos y su recomposición en virtud de un esquema interpretativo del fenómeno (Strauss y Corbin, 2002, p. 72). Así se establecieron abstracciones, reducciones, clasificaciones, variaciones y relaciones de lo que docente y estudiantes decían, en un intento por adentrarnos en la comprensión de los acontecimientos. Así mismo, la exploración fluyó de manera libre y creativa, usando a criterio del investigador las técnicas y procedimientos, pero respondiendo al propósito analítico planteado. Cada investigador adoptó un estilo de trabajo propio con los registros y por ende una forma particular de captar el dato, pues consideramos que una estandarización del *método* limitaría la comprensión hermenéutica de lo formativo en la práctica pedagógica (Escobedo, 2007, p.13). La interacción de cada investigador con los registros se describe a continuación:

Investigador AS: Subrayó todos los segmentos del registro escrito que en su concepto respondían a la pregunta inicialmente planteada. Posteriormente realizó comparaciones y propuso unos descriptores iniciales. A medida que se generaron los descriptores construyó un cuadro de convenciones descriptor – abreviatura del descriptor, con el fin de agilizar el marcaje de los segmentos. Finalmente obtuvo un listado de descriptores o conceptos que agrupó en categorías realizando comparaciones entre ellos.

Investigadora AF: Ubicó en el registro escrito segmentos que dieran cuenta de lo formativo y le asignó colores de acuerdo a las diferencias de sentido que identificaba en ellos. A estos colores les asignó un significado que vinculó con las principales características de los segmentos marcados con

²³ **Microanálisis:** “Análisis detallado, línea por línea, necesario al comienzo de un estudio para generar categorías iniciales (con sus propiedades y dimensiones) y para sugerir relaciones entre ellas” (Strauss A.; Corbin J., 2002, p. 63)

determinado color. Luego agrupó los segmentos de acuerdo al color y sintetizó su significado en una sola palabra. Estos conceptos fueron comparados entre sí y agrupados en categorías.

Investigadora AV: Ubicó en el registro escrito segmentos que dieran cuenta de lo formativo y le asignó colores y posibles nombres o palabras relacionadas. Luego agrupó los segmentos de acuerdo al color y a los conceptos inicialmente asignados. Constantemente se devolvía a revisar las agrupaciones estructuradas, hasta que finalmente asignó un nombre a las categorías encontradas.

Investigador JP: Estableció una dinámica holística con el texto, mediante la búsqueda por párrafos de los verbos conjugados que daban respuesta a la pregunta por lo formativo y su posterior agrupación mental para otorgarles sentido. Luego les asignó un nombre que escribió al borde del texto. Finalmente, agrupó por cercanía las palabras escritas e intuyó el nombre de la categoría.

Estas formas particulares de interacción se dieron con las transcripciones textuales del discurso de aula, la entrevista al docente y las encuestas a estudiantes y graduandos. En el caso de los apuntes y evaluaciones el proceso incluyó el análisis de los signos verbales (palabras) y los signos no verbales (íconos) con el fin de enriquecer su interpretación. Este proceso se desarrolló de forma muy similar por parte de cada uno de los investigadores (Anexo 12).

El análisis de los signos no verbales se realizó mediante la ubicación de los microcontextos semióticos donde aparecían los iconos en los cuadernos de los estudiantes. Luego los iconos se seleccionaban y cortaban del texto original para ser ordenados de acuerdo a su aparición y recurrencia. Cada signo se referenció a partir del contexto y flujo de la narración de los estudiantes con el fin de asignarle un significado e interpretación.

El análisis de los signos verbales se realizó a través de la descripción y concreción de lo expresado por los estudiantes. Posteriormente estas descripciones fueron clasificadas de acuerdo al significado otorgado, para finalmente asignarle un código a las “agrupaciones” establecidas en términos de conceptos y categorías.

Se encontró que los iconos constituyen un componente creativo del discurso de los estudiantes consignado en los apuntes, que cumplen una función sustractiva y representacional del signo verbal. Son los iconos una invención o adaptación personal que resume la imagen verbal de la palabra lingüística y que por tanto puede sustituirla. Los estudiantes emplean los iconos cuando el flujo discurso del docente es rápido, espeso y rico en tópicos, ya que proporciona una abstracción para representar lo verbal, que le confiere rapidez a la escritura. Por otra parte, el uso continuado del signo va configurando un idiolecto propio. Este idiolecto con el tiempo y uso constante se difunde proporcionando modos tipográficos de representación escritural consensuados por un colectivo (sociolecto). Se destaca que este tipo de íconos no se presentaron en las evaluaciones debido probablemente al carácter formal de este tipo de escrito dentro de esta práctica pedagógica.

- IV. Superada la etapa de aproximación individual a los registros, se realizó una práctica hermenéutica²⁴—colectiva, caracterizada por la diversidad de miradas, que aportó aspectos creativos al análisis y diferentes alternativas de explicación. El fin de promover el encuentro de expresiones y posturas diferentes, no fue el de homogenizar, sino reconocer e identificar estas

²⁴ Se entiende aquí la hermenéutica a la manera de Paul Ricoeur como la “filosofía reflexiva” que se dedica a descifrar e interpretar un mensaje o un texto restaurando el sentido que tienen los símbolos. En este sentido la hermenéutica también da cuenta del conflicto entre las diferentes interpretaciones de los símbolos del lenguaje. Se asume también que primero el ser es lenguaje, porque es el medio a través del cual el “ser” se deja oír. Segundo el ser es temporal e histórico, pues como el mundo, fluye de forma permanente. Y tercero el ser está inmerso en el mundo del cual pretende dar cuenta. Por lo tanto se hace imposible un conocimiento totalitario, objetivo, neutral y sistemático de lo real. La verdad como parte de una realidad histórica y procesual siempre tendrá una visión de mundo transitoria, parcial, relativa y contingente (Granados, 2009, p.2-4).

individualidades (semejanzas y diferencias), tender articulaciones, vínculos y redes entre ellas y a partir de esto tejer de modo sistemático una urdimbre de comprensión conjunta. La interacción entre los investigadores, determinada por lo dialógico, recontextualizó y resignificó los mecanismos de indagación que facilitaron la reflexividad y la configuración de sentidos en el proceso (Ghiso, 2000, p. 1). En este contexto se realizó primero la depuración y organización grupal de los conceptos emergentes, la construcción de la descripción de los mismos y el agrupamiento consensuado de conceptos en categorías, descritas en términos de sus propiedades y dimensiones. La evolución de la conceptualización y categorización postulada para cada una de las fuentes, se consignan en el Anexo 13 A-D.

- V. Ahora bien, todos los procesos desarrollados hasta aquí apuntaron a identificar, desarrollar y relacionar conceptos, que por una parte reflejaran los asuntos, jerarquías y órdenes más profundos de la práctica pedagógica en estudio y por otra proporcionaran los bloques iniciales de la teoría. Generar una teoría explicativa de lo formativo en la práctica pedagógica implicó que los conceptos pertinentes a la teoría en construcción se consideraran provisionales y que por tanto evolucionaran durante el proceso. Además, estos conceptos se repitieron entre las diferentes fuentes y constituyeron la variación de las dimensiones y categorías principales. Al mismo tiempo, el intentar dar respuesta a la pregunta *¿Qué hace formativo el discurso de este maestro?*, a partir de una variedad de registros (clase, entrevista, encuesta, apuntes y evaluaciones), de voces (el meta-discurso y el discurso del docente; las huellas y ecos del discurso en los estudiantes y graduandos), y de reflexiones sistemáticas (las de los cuatro investigadores), maximizaron las oportunidades para comparar²⁵ los datos y sus interpretaciones, haciendo más densas las categorías, exaltando sus similitudes y diferencias y definiendo su rango de variabilidad (Strauss y Corbin, 2002, p. 219 - 223).

²⁵ **Comparación teórica:** "Herramienta analítica empleada para estimular el pensamiento acerca de las dimensiones y propiedades de las categorías" (Strauss A.; Corbin J., 2002, p. 80).

Como se puede ver, cada evento que entró en el muestreo enriqueció la construcción y análisis de datos hasta que sentimos seguridad de su significado e importancia. Sin embargo, luego de desarrollar las categorías iniciales surgió una nueva pregunta: *¿Por qué los rasgos revelados en el discurso hacen formativa esta práctica pedagógica?* Nos propusimos darle respuesta a través de una nueva aproximación a los conceptos, categorías y dimensiones obtenidos de las diferentes fuentes y perspectivas, desde un abordaje más globalizante pero nuevamente comparativo y de cuestionamiento teórico. Esta etapa nos impulsó hacia una reflexión teórica adicional y a establecer las interconexiones existentes entre las categorías involucradas y su generalidad.

El ejercicio planteado se realizó a través de la impresión sobre papeles de colores de todas las categorías, con sus dimensiones y conceptos. Todas las categorías que provenían de un mismo discurso eran impresas sobre el mismo color. De tal manera se asignó, el color blanco para las categorías provenientes del meta discurso (entrevista del docente), el color rosa para las categorías emergentes en el discurso de aula (clase), el color verde para las categorías que surgieron de los ecos del discurso (encuestas a los estudiantes) y los colores amarillo y lila para las huellas del discurso plasmadas en los apuntes de clase y en las evaluaciones respectivamente.

Posteriormente, cada investigador propuso unos metaagrupamientos de estas categorías por convergencias y cercanías de relación entre ellas, con el fin de formular expresiones más generales (y posiblemente más abstractas) de estas categorías, las cuales estarían entonces en capacidad de abarcar una gama más amplia de conceptos. Las propuestas de los investigadores entraron en diálogo, lo que permitió encontrar **metacategorías** que incluían

los conceptos y dimensiones ya revisados, pero otorgándoles una nueva dinámica de relación más totalizante y articuladora para la teoría²⁶.

También esta aproximación final permitió confirmar una **matriz**²⁷ y dos **ejes estructurantes**²⁸, urdimbre a través de la cual se entretajan las metacategorías que dan forma a la teoría. Esta nueva mirada permitió: primero, descubrir y construir los patrones de acción e interacción de aquello que hace formativa la práctica pedagógica; segundo, identificar la manera mediante la cual estos patrones se relacionan y tercero, generar modelos explicativos de estos patrones apoyados en los datos de una manera más globalizante.

Con relación a lo expuesto, se planteó el modelo que se consigna en la ilustración 11 para abordar el análisis y construcción de teoría en la presente investigación.

- VI. El reconocimiento del territorio teórico fue de gran utilidad en la etapa final de la investigación. Una vez definida la contribución teórica propia, el contexto conceptual facilitó vincular y valorar nuestro aporte en relación con las tradiciones teóricas del tema. El cruzar las teorías establecidas con la teoría fundada en los datos de la realidad, permitió advertir que quedan aún una gran cantidad de aspectos por abordar y que es conveniente continuar enriqueciendo los existentes. En otras palabras, el ejercicio iluminó conceptualmente los aspectos más relevantes y amplió el espectro de las posibles relaciones de la teoría generada alrededor de lo formativo de la práctica pedagógica (Vasilachis, 2007, p. 77).

²⁶ **Teoría:** “Conjunto de conceptos bien desarrollados vinculados por medio de oraciones de relación, las cuales constituyen un marco conceptual integrado que puede usarse para explicar o predecir fenómenos” (Strauss A.; Corbin J., 2002, p. 17).

²⁷ **Matriz de la teoría:** Conjunto de hilos que forma una trama sobre la que se tejen los conceptos, dimensiones y categorías que dan forma a la teoría. Confiere el componente estético del discurso. En el caso del presente estudio se habla de una matriz transtextual que atraviesa al discurso.

²⁸ **Ejes de la teoría:** Elementos fundamentales alrededor y a través de los cuales se estructuran los conceptos, dimensiones y categorías que conforman la teoría. En este estudio se ubican dos ejes transversales al discurso: lo temático y lo didáctico.

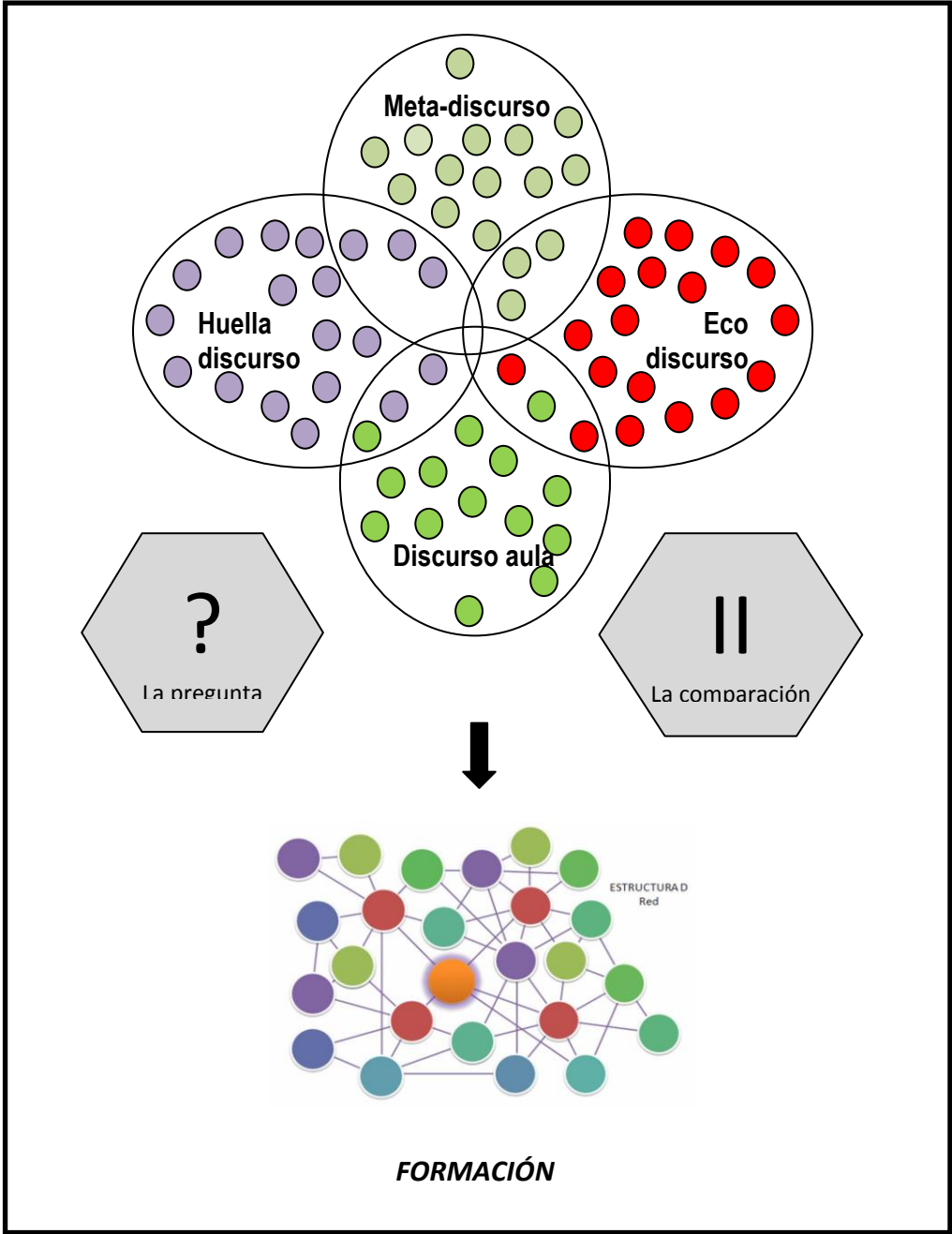


Ilustración 11. Modelo de análisis y construcción de la teoría

- VII. Considerando nuestra responsabilidad frente a la generación de conocimiento de cara a los participantes en el estudio, nos interesó entregar al docente y estudiantes en términos verbales o escritos una explicación de porque se les interpretó de la manera en que se hizo y lo que hemos aprendido a través de esta experiencia. En otras palabras nos interesa compartir nuestros hallazgos con ellos y con otros, devolverles la voz (Strauss y Corbin, 2002, p. 281-285).

Para finalizar cabe anotar que en el presente estudio no se pretende alcanzar una verdad última, única, absoluta e inmutable en relación con la manera en que se desarrolla el fenómeno formativo en la práctica pedagógica en estudio, sino más bien proponer explicaciones que pueden ser temporales y cambiar en virtud del contexto en el que se apliquen. En contraste, nos cautiva la posibilidad de encontrar o proponer rupturas, resquebrajamientos de lo conocido, en atención a que “un *paradigma* no es otra cosa que una tregua entre dos preguntas o dos tentativas de explicación científica” (Ruiz, 2010).

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

5.1. Descripción de la práctica pedagógica estudiada

A continuación se encuentran apartes de la entrevista realizada el día 17 de noviembre de 2009, al profesor Manuel Ruíz.

“Un profesor que tenga el don de la oratoria no necesita mostrarle ninguna imagen al estudiante porque con la palabra ya les está mostrando la imagen en el cerebro de los estudiantes Es como leer una novela o que te pasen la película”.

Manuel Ruíz

Es el aula el escenario de su práctica pedagógica, a través de ella, se evidencian los 19 años de ejercicio docente en educación superior que el profesor Manuel Ruíz ha venido desarrollando. Es la clase magistral la manera que tiene Manuel para mostrar y para revelar sus saberes, creencias, emociones, percepciones, significados, posturas y

experiencias que ha venido construyendo y reconstruyendo a lo largo de su vida profesional.

Esta clase magistral se puede percibir como la forma más tradicional y generalizada de las prácticas pedagógicas en el ambiente académico universitario- Sin embargo, es particularmente reconocida y significativa para los estudiantes por su valor temático y por la capacidad oratoria del profesor, capacidad que es reconocida por él mismo:

“es la oratoria la forma de hablar... y yo creo que en realidad un profesor de verdad un profesor bueno en realidad no debería necesitar demasiadas estrategias audio visuales para explicar las cosas, las tiene que poder explicar con la palabra. Y con la palabra tiene que ser capaz de que el estudiante en su mente se imagine lo que está diciendo. Entonces para mí eso es un factor esencial y es la oratoria, o sea el saber hablar con propiedad, el saber hablar con precisión, el decir cuando tú piensas una cosa, es decir exactamente lo que estás pensando el encontrar en todo momento el término, la palabra, el adjetivo que hay que poner en esa frase para darle a esa frase el sentido”.

Para este biólogo, fue fundamental la formación recibida durante su carrera universitaria y recuerda a los docentes que dejaron huella en él de manera significativa ya que las experiencias enriquecieron y aún enriquecen su quehacer docente; al respecto, frente a la pregunta ¿qué lo marcó en su formación?, él responde:

“ El carácter (de los docentes) por el carácter que tenían en clase o sea porque eran personas que sobre la temática que hablaban puede, pues conocían y sabían y también porque tenían digamos una personalidad determinada en clase que era una personalidad que a mí me eh me fascinaba me llamaba la atención

Así mismo, complementa:

“su forma de hablar su forma de contar las cosas pues todo eso a uno lo va marcando mucho. Y de alguna manera, pues uno cuando después le tocó... cuando a uno le ha tocado después en la vida ejercer como profesor seguramente

ese recuerdo y la forma de proceder de eh de esos profesores te marca mucho, claro”.

Manuel nutre su discurso áulico a partir del ejercicio investigativo, en relación a esto dice:

“yo siempre pensé también desde niño que docencia y la investigación iban cogidos de la mano”.

Continúa...

“digamos que soy una especie de vector o de... sí como una especie de vector de conocimientos o sea tanto de eh de conocimiento que yo he leído de otros sitios o de conocimiento que yo mismo he generado soy sobre todo un vector de transmisión de conocimiento”...

... es así como, su quehacer docente es alternado y complementado con la investigación individual en donde realiza aportes científicos, a partir de artículos para distintas revistas propias de la disciplina y del medio,

“en el caso de los artículos que uno escribe, pues ahí sí es básicamente conocimiento que uno está generando de nuevo pues a partir de los experimentos, los análisis que ha hecho pero en realidad es transmitir conocimiento”.

De la misma manera, promueve en sus estudiantes el ejercicio investigativo durante el semestre, los estudiantes deben evidenciar a través de un artículo o monografía un tema de su interés visto en clase y que logre abordar y reflejar los conocimientos y posturas adquiridas en la misma; y por último, realiza tutorías a los proyectos de tesis de grado de pregrado y posgrado, haciendo de su práctica pedagógica una rigurosa, retroalimentada y actualizada.

En el desarrollo de su práctica pedagógica, Manuel provoca momentos intencionados, esto se evidencia a través de la formulación de preguntas abiertas que quedan a merced de los estudiantes:

“Si yo le cierro la pregunta yo ya le estoy dando la torre construida yo no quiero construirle la torre, yo quiero que se la construya él pues con sus conocimientos, con su forma de ver el mundo, o sea si, entonces por eso yo muchas veces planteo preguntas pero no las cierro, las dejo abiertas...”

Del mismo modo, indica y contextualiza a través de narraciones, algunas de tipo histórico y otras de carácter jocoso, ilustra con ejemplos, realiza constantes analogías, propone casos y sobre todo, genera cuestionamientos no sólo de la disciplina sino también del ser en su integralidad. Estos momentos provocados evidencian su concepción de la enseñanza y al respecto afirma:

“para mi, enseñar es por un lado darle al estudiante unos recursos cognoscitivos sobre un tema determinado. Pero también es darle como unos valores psicológicos y emocionales sobre el contenido que se les está dando, es decir, yo creo que es muy importante dar a conocer cosas pero con pasión”

Es por esta razón que el profesor a través de su discurso genera en los estudiantes réplicas cognitivas y emocionales, su práctica tiene una intencionalidad...

“Hombre con... eh de una manera que la otra persona diga, uy no pues que palo que cosa tan aburrida me están explicando sino que la otra persona diga uy no lo que esté tipo explica es pie de emocionante. Entonces nos enganchamos en ese cuento y hacemos que ese cuento sea parte también de nosotros. Entonces, para mí, tiene como esa doble, como esa doble vía, o sea, transmitir conocimientos pero transmitirlos de una manera que la otra persona también los haga suyo y quiera vivir también eso”

Es entonces, la pregunta un medio didáctico utilizado con intencionalidad, a partir de las cuales los estudiantes deben repasar y verificar los aprendizajes obtenidos, por otro lado, marca el cierre de una clase que a su vez, se constituye en el inicio de la siguiente clase realizando encadenamientos didácticos. Pueden ser del tipo motivacional al iniciar una clase o actividad, caso en el cual dichas preguntas no necesariamente están

relacionadas con los contenidos a desarrollar, sino que son dilemas y paradojas iniciadoras de la actividad intelectual propia del conocimiento pero que buscan suscitar procesos cognitivos lógicos en los estudiantes; frente a la pregunta de ¿qué enseña Manuel? Éste responde:

“hay una parte, la primera parte, son los contenidos y yo creo que en eso sí, o sea yo creo que soy bastante eficiente en el sentido en que soy capaz de meterme la materia en la cabeza y sé cómo desarrollarla”, y agrega: “me gustaría enseñar, pero pues vaya usted a saber hasta qué punto (risas) uno lo enseña o no, es a pensar con precisión”.

De la misma manera, el método casuístico es generado por el profesor en el aula, ya sea al inicio de una clase luego de una introducción o a continuación de una explicación o al final de la misma; con el fin de ilustrar de manera más certera la aplicación de los aspectos teóricos estudiados en la clase con los casos reales y propios del interés de los estudiantes, es decir, la pertinencia y la contextualización de lo estudiado, provoca dilemas éticos y genera posturas emotivas y críticas frente a los casos tratados; frente a este momento de su praxis Manuel dice:

“me gustaría enseñar que eso de pronto ya es más complicado que los propios contenidos es la pasión por el tema de esa materia que eso ya no o sea eso ya no hay eh ya no es Donsansky (42:09) 1937 en la página 194 del capítulo 4 (risas) No Eso ya depende no sé de otras de otros valores que tu le puedas transmitir al estudiante y que el estudiante sea receptivo para captar esos valores que van más allá como digo van más allá del temario O sea es una cuestión como de actitud como de... sí como de vivir lo que uno está contando”

Por otro lado, el aprendizaje es concebido por Manuel como un proceso de construcción recíproco, es decir, el profesor aprende paralelamente con el estudiante, aprovecha la incertidumbre generada en el aula para dinamizar su práctica pedagógica y hacer de ella una práctica reflexionada y retroalimentada.

De la misma manera, él concibe que la tarea de aprehender, no es sólo responsabilidad del estudiante, sino que por el contrario, en su noción de profesor está la importancia de crear un ambiente lleno de significaciones, de estímulos que favorezcan los procesos cognitivos del estudiante,

“yo creo que el aprendizaje es eh una cosa que es como una fuerza madura que cae por su propio peso si hay una transmisión de conocimientos que es adecuada entre las dos partes no es decir si tu realmente logras entusiasmar al estudiante con lo que estás explicando automáticamente va a aprender más que si pues es un palo seco que le estas dando y que no entiende nada y viceversa o sea de la misma manera que tu le puedes dar eso al estudiante si el estudiante lo capta de esa manera a ti también te está emocionalmente recompensando entonces hay una acción de feedback donde tu das, él te da, tú das, él te da, y es algo gratificante”.

Es la postura de Manuel frente al aprendizaje y es así, como encamina su práctica pedagógica hacia una práctica significativa partiendo desde los intereses de los actores educativos.

Al hablar de actores educativos se puede vislumbrar en su práctica las concepciones que Manuel tiene frente a cada uno de ellos, por un lado, el profesor debe ser un conocedor idóneo de su disciplina y al mismo tiempo nutrir su saber disciplinar con el ejercicio investigativo, es decir, ser profesor implica necesariamente ser investigador.

En el aula el profesor debe tener carácter y una personalidad determinada, debe ser capaz de motivar y seducir a sus estudiantes con su oratoria sin necesidad de más herramientas didácticas o tecnológicas, es la palabra la fuerza y el imán que le permitirá hacer la conexión adecuada con su clase, en palabras suyas:

“la oratoria la forma de hablar la forma de hablar. Y yo creo que en realidad un profesor de verdad, un profesor bueno, en realidad no debería necesitar demasiadas estrategias audio visuales para explicar las cosas... las tiene que

poder explicar con la palabra. Y con la palabra tiene que ser capaz de que el estudiante en su mente se imagine lo que está diciendo“,

Así mismo, el profesor debe ser un apasionado de lo que sabe, esa pasión se transmitirá a sus estudiantes y generará ambientes más significativos, todo esto a través de la capacidad narrativa del mismo,

“creo que el factor principal es el factor de la oratoria. O sea, el conocimiento del tema, el saberle dar pasión al tema el intentar que el estudiante sea crítico y pueda pensar rápidamente pero la herramienta que tu utilizas para eso es la oratoria”.

Ahora bien, el estudiante juega un papel importante en su proceso pero no necesariamente es el único responsable del mismo, para Manuel es relevante la autonomía del estudiante, su capacidad decisoria, si está en la clase y escogió esa carrera es porque realmente esa decisión pasó por varios filtros motivacionales, cognitivos, económicos y demás aspectos importantes que hacen que el estudiante esté seguro y sabe a qué va al respecto:

“Primero, un estudiante que ya ha hecho de lo que está estudiando su forma de vida o sea un estudiante que dice yo ya sé de mayor ya sé lo que quiero ser. Quiero dedicarme a esto”.

Entonces, el profesor crea ambientes significativos y el estudiante decide qué toma y apropia y qué no:

“Yo creo que en definitiva cada estudiante se construye su mundo y si un estudiante quiere ser bueno, será bueno”.

Es así como la relación y los roles que se construyen en el aula son trascendentales para el proceso reflexivo y de aprendizaje de ambos actores educativos, citando a Manuel:

“es muy interesante esa interacción eh... porque siempre uno también aprende cosas de los estudiantes entonces a veces los estudiantes salen con

unas cosas y hombre yo eso no lo sabía no entonces no a mi esa interacción, me parece, me parece bien interesante y bien bonita”.

Desde su práctica pedagógica, el profesor se caracteriza por ser un transformador intelectual que apunta a la formación de profesionales íntegros, apasionados, competentes y comprometidos con su opción. Su discurso tiene como consecuencia la apropiación de posturas críticas y facilita los procesos individuales de reconstrucción racional del pensamiento y la teoría, la experiencia y la práctica, en este sentido Manuel evidencia su postura frente al conocimiento.

Frente a la pregunta de ¿el conocimiento se recibe o se construye? Manuel nos dice:

“No uno puede recibirlo pero lo tiene que ir construyendo en la medida que uno lo va recibiendo lo tiene que construir. No es no es suficiente sólo recibirlo, o sea, si te dan bien pero lo que te han dado tienes que saberlo invertir de forma adecuada entonces en gran medida uno tiene que ir construyendo el conocimiento, o sea, está bien que te expliquen cosas y que te digan cosas, pero en realidad el estudiante tiene que hacer un acto de apoderamiento de ese conocimiento y empezar a construir sobre esas bases que le han dado”.

¿Para qué enseña Manuel? El biólogo por medio de una metáfora, nos ilustra su concepción de enseñanza:

“...Entonces en la vida de los delfines, siempre hay un empezar de cero Porque en el momento que un padre se muere el conocimiento que acumulo a lo largo de su vida lo acaba de alguna medida perdiendo porque no tiene como dejarlo para las siguientes generaciones. En cambio, nosotros si tenemos esa capacidad. Entonces ¿para qué enseñar? para no tener que empezar de cero cada vez. Porque sino cada generación tendría que empezar de cero o sea yo podría haber aprendido mucho a lo largo de mi vida pero como no deje constancia de lo que aprendí...”

En esta misma línea, se va moldeando su práctica de enseñanza hacia una praxis pertinente, contextualizada y coherente,

“Poder enseñar significa que la persona que aprende ya no tiene que partir de cero ya puede partir de diez, de cien, de mil y todo ese tiempo y todo ese esfuerzo ya se lo está ahorrando. Pues claro, la enseñanza es fundamental, es fundamental para nuestro sistema de vida”.

“Digamos, me doy la clase a mí mismo, o sea si yo fuera el estudiante cómo me hubiera gustado que me hubieran explicado eso. Entonces, yo me lo explico a mí mismo y si quedo convencido eso es lo que explico en clase al día siguiente”.

Siguiendo su concepción de enseñanza, Manuel prepara sus clases de manera reflexiva y consecuente con lo que sabe, con lo que quiere y con lo que espera generar en sus estudiantes; es su discurso el resultado de su pasión y rigor, él dice:

“tales son los puntos importantes de este tema, eh cómo me lo explicaría yo a mí mismo para que lo entendiera más fácilmente y que lo entendiera de una forma que fuera sabrosa o sea que no fuera tostón (risas) que no fuera sino que fuera algo como gracioso o sea que entrara bien. Entonces, yo me lo explico a mí mismo y si yo me lo explico a mí mismo y me río de lo que me río explicando si lo estoy entendiendo, entonces digo esa es la manera”.

Frente a la pregunta realizada a los estudiantes de lo “bueno y lo malo de una clase de Manuel” se puede referenciar dentro de lo “bueno” la coherencia temática que se evidencia en su discurso ya que existe una sucesión de los conceptos disciplinares desarrollados por el profesor; así mismo, está la sistematicidad en su práctica pedagógica que genera en los estudiantes la capacidad para relacionar la teoría, los problemas (propios de la disciplina), los métodos (para la validación del saber), así como un elemento fundamental que es la dimensión histórica del saber.

Por otro lado, el escenario para el aprendizaje, tiene que ver fundamentalmente con el ambiente de las clases que provoca el profesor Manuel y que genera aprendizajes significativos en sus estudiantes, y por último la fuerza argumentativa de la exposición, es el uso de la retórica para convencer, para reconstruir algunos imaginarios y concepciones previas que traen los estudiantes a la clase, este momento es reconocido y valorado por su alto grado de pasión y calidad demandado por el profesor:

“sabe de qué habla porque ama lo que hace”.

Lo “malo” de la clase magistral, se evidencia en la carencia que tienen los estudiantes para interactuar con el discurso del profesor de manera directa, es decir, se denota la falta de espacios de participación de los estudiantes, puede en ocasiones, ser una práctica monótona y densa por la cantidad de información tratada en cada sesión.

De esta práctica pedagógica se perfila su práctica evaluativa, coherente con sus concepciones, con su formación, con su experiencia, con lo que espera y con lo que quiere generar en los estudiantes; aunque la evaluación es el momento que menos le gusta de su praxis, trata en lo posible de abrir espacios de auto reflexión y de retroalimentación de lo visto en clase.

Para ilustrar el tema, la siguiente cita:

“yo lo que intento evaluar es un poquito lo que decía antes, como esa capacidad de... no tanto de que se aprendan el conocimiento, sino como esa capacidad de poder ser críticos y poder ser como reflexivos ante cualquier pregunta. Yo les di una forma en cómo pensar, yo les pongo unas preguntas, demuéstrenme que ustedes me pueden contestar esas preguntas utilizando ese tipo de razonamiento que yo les mostré”,

De esta manera, los estudiantes ven la aplicabilidad de lo visto en clase, es decir, encuentran la pertinencia y el sentido a la asignatura, por consiguiente, Manuel prepara sus evaluaciones con la intencionalidad de despertar una postura crítica y un pensamiento lógico en sus estudiantes:

“a mí lo que me preocupa es ver que el estudiante internalizó la forma de pensar dentro de esa materia y en el momento que veo que es capaz de hacer eso, generalmente ese estudiante aprueba”.

Se define como un profesor monótono a la hora de evaluar ya que tiene claro que por medio de casos problemáticos, el estudiante será capaz de manifestar sus alcances cognitivos y lógicos:

“Yo lo que quiero es que el estudiante me demuestre eso, me demuestre que ante un tema cualquiera que yo les pueda poner, él sabe desarrollarlo con la filosofía que yo he dado en clase. Para mí eso es como lo más importante”.

Y agrega:

“Entonces yo generalmente les pongo cinco preguntas sobre el tema que sea, si dentro las preguntas hay un problema o dos problemas que resolverme me parece bien, porque con los problemas tu también te das cuenta hasta qué punto, la persona no simplemente se aprendió algo de memoria sino que es capaz de solventar un problema”.

Es así como su práctica evaluativa confronta el saber saber, el saber hacer y saber ser de los estudiantes.

Finalmente, el efecto de su praxis está en la pertinencia de su discurso, la provocación por ver más allá de lo evidente y por despertar compromiso y pasión por lo que se hace, así lo define Manuel:

“O sea, un poquito el efecto de mi enseñanza tiene que estar trazado por las tres condiciones que yo comentaba antes. Es decir, que la persona le guste ese tema la persona acabe siendo una persona que no solamente intelectual, sino que emocionalmente se involucre con ese tema, que ese tema lo haga parte de su vida y después lo que les comentaba a ustedes, esa capacidad de poder razonar, de poder pensar rápido y de poder pensar con un criterio conforme lo que se está analizando”.

5.2 Rasgos formativos de la práctica pedagógica presentes en el discurso

El proceso metodológico descrito en el apartado anterior conduce en el presente estudio a un análisis que descompone el discurso del docente en conceptos emergentes de las lecturas flotantes elaboradas por parte de los investigadores de las distintas fuentes. El consenso sobre las dimensiones que agrupaban dichos conceptos, lleva al grupo a un planteamiento de categorías envolventes de las distintas dimensiones de cada fuente; y posteriormente a una agrupación de las categorías en

cinco meta categorías: **Estilo epistemológico, comunicativa, movimiento, cultural y axiológico** (Anexo 14).

Estas cinco meta categorías son el eje de la síntesis que se presenta a continuación y que busca explicitar las reflexiones del grupo que emanan de la observación y análisis del discurso estudiado.

Las meta categorías y categorías son resaltadas en negrilla en el texto, y a lo largo del apartado se incluyen una serie de gráficos que ilustran de manera visual las relaciones categoriales. Se incluye también en el apartado de gráficos una relación de los segmentos iconográficos de los cuadernos de los estudiantes que fueron analizados desde una perspectiva semiótica y que sirvieron como fuente complementaria de información para el desarrollo que se presenta a continuación.

5.2.1 Estilo epistemológico

El **estilo epistemológico** en el discurso del docente es una forma de pensar lo formativo. La **apuesta epistemológica**, el **razonamiento** y la **meta-representación** es su constitución trídica que se presenta en formas breves o perspectivas que orientan los enfoques del discurso docente en lo formativo (Ilustración 12).

Primeramente, la **apuesta epistemológica** se circunscribe como un sello de la práctica pedagógica que va revelando formas de rastrear la presencia de la realidad, escenario propio construido por la vida del docente. Del mismo modo, la **apuesta** va signando el interés y va facturando de una manera rigurosa su postura e intención argumentativa en el terreno discursivo. De esa manera, va expresando un dominio de lo formativo que tonifica la representación del mismo en el discurso del docente. Esta **apuesta** es un diálogo fértil en cuanto a lo crítico porque recupera el acervo del actuar docente resignando a la enunciación del discurso la estampa de las huellas éticas –entre otras-, que se escenifican en el rito áulico como lo veremos más adelante. Así, entonces, en la **apuesta** el primer lugar concertado en el análisis y que se refiere al vínculo de la relación discurso-formación que se observa, es el de rito, luego científicidad, después le

siguen propiedad, estilo e intención epistemológica; la estrategia de la **apuesta** concluye, mediante una estabilidad organizativa, finalmente, con dos dimensiones: estilo e intención epistemológica.

Además, lo que desde el rito se demuestra, es una vital conformación en escenificación, ambiente, y temporalidad. Luego, la posición de cientificidad se logra destacar por la indagación, la pasión, el rigor y la producción; posteriormente, aparecen los signos miembros de propiedad que se demuestran a través de dominio, convicción, criterio, coherencia y renovación; y seguidamente, el estilo coloca el acento en saber práctico, ilocución-perlocución, hacer, fuerza, ética, profesionalidad y desempeño; luego, aparece la intención epistemológica que se concreta en tres signos del pensamiento: estructura, secuencia y atributos; y finalmente se llega a la impronta.

Es así como la categoría primaria **apuesta epistemológica** es caracterizada por el rito como un devenir simbólico al efectuar un encuentro de saberes convergentes y divergentes, disciplinares, interdisciplinares y multidisciplinarios en el aula. Estos saberes van preconfigurando el sustento básico e intertextual de una práctica como si fuera un acto ceremonial que va renovándose en la dinámica de la enseñanza y del aprendizaje y que, además, cuenta con un conjunto de reglas establecidas de manera explícita o implícita, con las cuales posibilitan el proceso de la clase como un culto al conocimiento. De esta forma, el rito configura las conductas sociales que el docente ha afinado –a partir de sus habilidades y virtudes-, con el fin de operar para interactuar en variados actos particulares su aula –o su ambiente académico- y va construyendo en ese lugar áulico disposiciones y trayectos semánticos de la historia humana que, recae originariamente, en la percepción y perspectiva del estar al tanto del tejido mítico que poseemos y que no lo podemos negar como seres humanos.

Así, se constata lo dicho debido a que emerge dicha esfera ritual en la encuesta llevada a cabo a los estudiantes; precisamente, se comprende que la **apuesta epistemológica** es el escalón discursivo del encuentro entre mito y rito. Es, en definitiva, la permanencia en un tiempo histórico del ser humano que transita vivenciando a través de su tradición social no sólo individual sino también de su sociedad vinculada a lo universal, y a la planetarización de los ritos como hecho práctico del mito y lo lleva a cabo -el estudiante-

por intermedio de los significados y símbolos con el fin de generar el desarrollo del conocimiento y así, forjar su formación. La **apuesta** es un ritual.

Se da entonces una clara orientación de un rito pedagógico en el discurso para construir la “mancha” que deja éste como formativo; entonces, si la estrategia discursiva acompañada del rito, señala lo pedagógico, significa entonces que para la antropología educativa, lo formativo constituye un acto de apelación transtextual porque permite la interrelación entre los miembros que habitan el ambiente del aula y, entre espacio y tiempo, y entre los elementos textuales evocados desde el confín de la historia humana hacia un ahora presente. Dicha interrelación, por tanto, muestra la existencia de los valores formativos anotados en unión a la práctica y a lo epistémico, y elabora una estrecha interdependencia entre la cultura local –el aula-, y la universal de interconexión constante cada vez que el docente y el estudiante se convierten en actores que construyen lo formativo en el aula.

Así, se establece lo formativo y su misión -o el hecho práctico educativo-, que junto a las palabras del discurso y que en la estructura enseñanza aprendizaje emerge, como ya se dijo, el mito como un hecho fundacional e intertextual en el sentido de que el ser humano apela constantemente a la generación repetitiva de su historia universal, es decir: el hombre es un ser educable... el rito en este caso es pedagógico, y así el rito es la materialización del mito, del mito formativo. En este sentido, lo formativo, configurado aquí, es una esencia semántica arrancada de la concepción de los datos investigados en las distintas fuentes o registros porque hablan emergiendo en valores o significados.

Por lo tanto, lo formativo construye patrones de acción e interviene en el hecho de la práctica pedagógica como unidad social. La tendencia modelante del discurso formativo funda una coyuntura social que genera una pauta de la conducta humana permitiendo descubrir las normas de carácter epistemológico en las tareas formativas de la práctica. Así, es que el discurso apuesta por la gnoseología, **apuesta** por generación de identidades entre los elementos patrónicos de orden cognitivos y permite, en el conjunto del discurso, que el docente en su práctica comunique y comparta un repertorio de signos sociales heterogéneos relativamente estable entre su auditorio.

Este lugar epistémico que es la **apuesta** del terreno formativo, es acordado en la recepción del discurso que se efectúa en el aula por parte de los estudiantes, como una conversación precipitosa en el campo de la epistemología. Les permite comprender la realidad social del hecho pedagógico como un asunto narrativo, escalonado y paulatino, que se va situando en la pedagogía del docente, a través de la aparición de los signos científicos en el discurso, que van dando forma y sentido tal como si un recorrido generativo se tejiera hacia sus bordes internos o fronterizos, hacia otra dimensión que en virtud simultánea y eslabonada, vislumbra la **apuesta** como un espacio de cruces e interferencias que conlleva a la vista de la científicidad como un acto de producción del discurso formativo. Estos signos científicos poseen un acto de desempeño esencial en el conjunto, tales que son productos de la evolución del rito, y se introducen sellando la emergencia de la científicidad en lo formativo. Aquí ocurre una vía de acercamiento a la ciencia; un acceso que predestina un fuerte acercamiento a la prueba objeto de la ciencia, y como consecuencia, los datos que han sido justificados remiten a objetos de conocimientos reales, y constituyen una vía regia al proceso mediante el cual se adquiere conocimiento y cómo este cuerpo, se organiza obteniendo un proceso sistemático que ha sido filtrado por el deseo del investigador. Es otro patrón: la científicidad es un proceso social del docente y lo vincula con lo formativo como un proyecto de tipo epistemológico, marcando su apuesta y su estilo.

Es así como en esta **apuesta epistemológica**, germina el apasionamiento por lo científico, es decir, se efectúa el volcamiento de los sentimientos biológicos y emocionales del deseo hacia el carácter sistemático del cuerpo acreditado como la ciencia. La científicidad necesita de pasión para confluir lo formativo en el discurso. Por lo tanto, en esta **apuesta** se permite la alternancia de un rigor –uno caracterizado por lo lógico-científico y otro de sentido apasionado-, para inducir la obtención de la científicidad, y así lograr un producto –el discurso-, en el análisis que aporta las concepciones estructurales e identitarias para promover, la dimensión de propiedad. Ésta es el resultado sensible de la precisión y exactitud al utilizar las palabras y un lenguaje veraz -por parte del docente-, para caracterizar lo formativo desde el lugar del dominio, es decir, confección que faculta al docente para usar y disponer de sus conocimientos lingüísticos, metalingüísticos y paralingüísticos, como así mismo, del discernimiento razonable y profundo que tiene de su disciplina como pretexto para

formar. La propiedad y el dominio conforman así, un estatuto del conocimiento teórico o conocimiento-disciplina de la práctica pedagógica que el docente implementa mediante el encuentro y posterior utilización de las dimensiones de convicción -sus creencias las valida-, y criterio, tipificado éste, en un acto de discernir relaciones cognitivas que ocurren en el aula y ponerlos en la cadena discursiva, para con las cuales construir puentes y conseguir atravesar los saberes lógico-apasionados y anclar aún más lo formativo. Posteriormente, el docente alcanza un conjunto de acciones coherentes, y conexiones continuas que determinan su estilo no sólo epistemológico sino también juicios razonados y sensatos del ancho campo de la humanística para permitir así, renovar su práctica desde una perspectiva e ímpetu epistemológico... regeneración y transformación constante de los saberes que a su vez, dan forma a la práctica.

Así la práctica, en el estilo epistemológico es conjunto recíproco de cambio de los saberes que el docente narra en el aula, y ofrece la forma-contenido como su naturaleza ambigua que caracteriza el discurso formativo. En esta dupla, emergen la ilocución y la perlocución -praxis del habla-, como un descubrir semiolingüístico para el analista. Precisamente, mediante esta dimensión sígnica de doble práctica (emisión-recepción), se cultiva una misión comunicativa que identifica la fibra de una negociación interactiva y es de hecho, el tejido muscular del discurso cuando es réplica y contestación. Esta es su fuerza y consistencia. Asimismo ocurre como cuando el discurso forma en el participante -o alumno escucha- un legado de contribución y aportación tácito, como si por ejemplo, su actuación e inserción con el lenguaje, le ordenara un acto democrático civilizatorio para entrar en la enunciación que emerge como un propósito interactivo para permitirle entrar en el mundo de los saberes con igualdad de derechos discursivos. Entonces lo formativo aquí, tiene un significado potente, que consiste en utilizar el modo cómo se involucra el participante en el torrente discursivo y a la vez, hace de éste, un haz característico en el eje didáctico y temático de la clase, forjando la envoltura del discurso. De ahí que el estudiante con su silencio (tal como registró en la clase) explícita su actuación y participación en el discurso, ésa es la manera cómo él, se forma... el silencio es su acto perlocutivo de participación en la unidad social educativa que se funda gracias a la práctica.

Este hacer de la práctica pedagógica beneficia el **estilo epistemológico** y la **apuesta**. Es un generoso ejercicio constante y continuo; es procedimental, metodológico y práctico del aula. Se pensaría que el hacer es la fuerza instalada en la didáctica que utiliza el docente, y también es el conjunto emocional y cognitivo que sus estudiantes reciben y regresan cuando la formación construye episodios éticos y actuaciones profesionales en ellos. De lo que se trata aquí, es de enfatizar los desempeños eficientes de la labor del docente en su aula y que a través de su discurso, es decir, expresando el rol docente consiste en dar fe de cómo la costumbre de la moral y de la eficacia de un oficio, son estructuras invariantes del acto tanto cognitivo como comunicativo de la práctica. Aquí se instala un patrón de conducta humana que permite la solidez de una práctica como hecho social fundamental para la formación humana. Este patrón se haya realizado en el campo de la pragmática educativa que oficia el docente.

Esto es así dado que los elementos que aporta el docente en su contexto educativo y a través de su discurso, generan múltiples facetas de su pensamiento epistemológico. El **estilo** hecho **apuesta** epistemológica estructura el pensamiento como un haz de disposiciones que distribuye y ordena las secciones que componen el conocimiento abordado en la clase por parte del docente con el propósito de entablar relaciones e interdependencias que es posible establecer entre ellas. Así, dado ello, se va formando el conocimiento en secuencias no interrumpidas de planos o escenas cognitivas que guardan relación entre sí y que integran la argumentación y el razonamiento propuesto por el docente a los estudiantes y en atributos de pensamiento o en cualidades de la manera de razonar que se propone para llegar finalmente a que lo **epistemológico** como metacategoría y como categoría primaria, sea simultáneamente un sobreentendido o implícito que constituye el fondo de la acción discursiva del docente: la **impronta**. Es el punto de la pausa donde descansa el recorrido epistemológico, es su estación intermedia de un proceso formativo desde lo epistemológico, como se dijo simultáneo, que genera por su semiosis, el desanclaje de un proceso que se detiene, pero que se reinicia en otra dimensión y así sucesivamente.

Continuando y por lo anterior, se engrana a la metacategoría **estilo epistemológico** el **razonamiento** como si gritara el discurso “no perderé el polo a tierra”... razón como

calidad del pensamiento aprehendida por los estudiantes con el fin de ordenar ideas, conceptos y argumentos encaminados a demostraciones y llegar a conclusiones. La razón establece la concordancia, la luz del conocimiento, y se plantea como un ejercicio mental que une los procesos metacognitivos como la síntesis, la concreción, la diferenciación, la sucesión, la ilustración, la jerarquización, y la inferencia. Decir que razona el docente para formar a través de la síntesis, significa el desarrollo de una perspectiva global y local que tiene en cuenta la unidad concreta de su concreción... el **razonamiento** se torna un elemento de diferenciación que hace posible, la sucesión de aquellas secuencias de pensamiento y que permite, la ilustración en diferentes planos o módulos fundamentalmente los que interesan al contenido epistémico jerarquizado y complejo, de las piezas discursivas hechas inferencias. Hechas apuestas discursivas pero que se originan en un modelo estratégico mental; son ejercicios conscientes e inconscientes para dominar el ambiente áulico, para ir formando a partir de datos que seleccionan otros datos, del desarrollo de tópicos, de la elaboración de paráfrasis y sumarios verbales; a través de asuntos tratados con perspectivas esenciales y concretas, a través de abordajes diversos de las temáticas, a través de narraciones de acontecimientos que guardan relación entre sí; por intermedio de ilustraciones o ejemplos, a través de categorizaciones, y a través de deducciones e inducciones. Todo ello se muestra en los registros como los apuntes de clase y discurso de evaluación de los estudiantes especialmente.

Así y por lo tanto, la unidad de **razonamiento** con respecto a lo discursivo constituye el material del contexto diverso, ordenado y sistemático que es enviado como signos de lo formativo en el **estilo epistemológico**. Lo formativo entonces demuestra los tratos discursivos de la mente humana hechos estrategias, tratos que al ser utilizados remiten a los patrones de acción e intervención en el hecho social educativo y se relaciona con el modelo explicativo de la conducta humana que necesita del **razonamiento** para mediar constantemente lo formativo. Así se asegura que el discurso docente, se halle en el estatuto del poder de la razón en tanto que refiere a la heterogeneidad de la mente, dinámica plural que se hace intrínseca a la comunidad de estudiantes. Es un aspecto de norma que diversifica la tarea de la disciplina formativa.

El recorrido del análisis encuentra otra frontera: la **meta-representación**. Es el hecho humano de compartir lo construido, como una praxis dada, a construir es como la acción o práctica de un proceso configurado en el inicio de la puesta en escena del lenguaje que transporta los sentidos epistemológicos y formativos en el discurso; es un proceso simbólico y de estima recreativa. Es una categoría que se trae desde el instante mismo de la enunciación, trae los códigos, las articulaciones verbales y no verbales, lo pedagógico, lo curricular, lo evaluativo, lo didáctico, lo estético y biológico del sentido discursivo y otros de estigmas semejantes. De esta manera, el compartir estos hechos o repertorios permiten la comunicación de unos patrones o hábitos que se han dado en la construcción del conocimiento, es decir, en lo epistemológico.

La identificación entre ellos da lugar a la existencia de una red relativamente estable y estrecha para la construcción de lo formativo entre los estudiantes; esta es una visión que se interesa por la reconstrucción de un patrón de acción que atiende la imaginación, el uso de la metaforización, el uso de los imaginarios y de las acciones en las que el discurso se hace recreación. Una especie de revival, de retake para que lo formativo encuentre un asidero modelante que genere, de igual manera, la conducta humana en términos de meta-representación, es decir, una representación de lo representado. Es entonces un hecho estético, que duplica “el voz a voz” o la escritura de la escritura, la reinención del signo. Es la no-muerte del código.

Al mismo tiempo, el sentido y propósito del discurso del docente es un hecho previo a la producción enunciativa y material del discurso porque desde esta perspectiva, lo **epistemológico** resulta ser una transacción simbólica mental constituida en imagen conceptual que negocia el sentido, la dirección, y el propósito formativo; es decir, la metacategoría **metarepresentación** es una organización previa al enunciado discursivo, es la enunciación plástica de la formación.

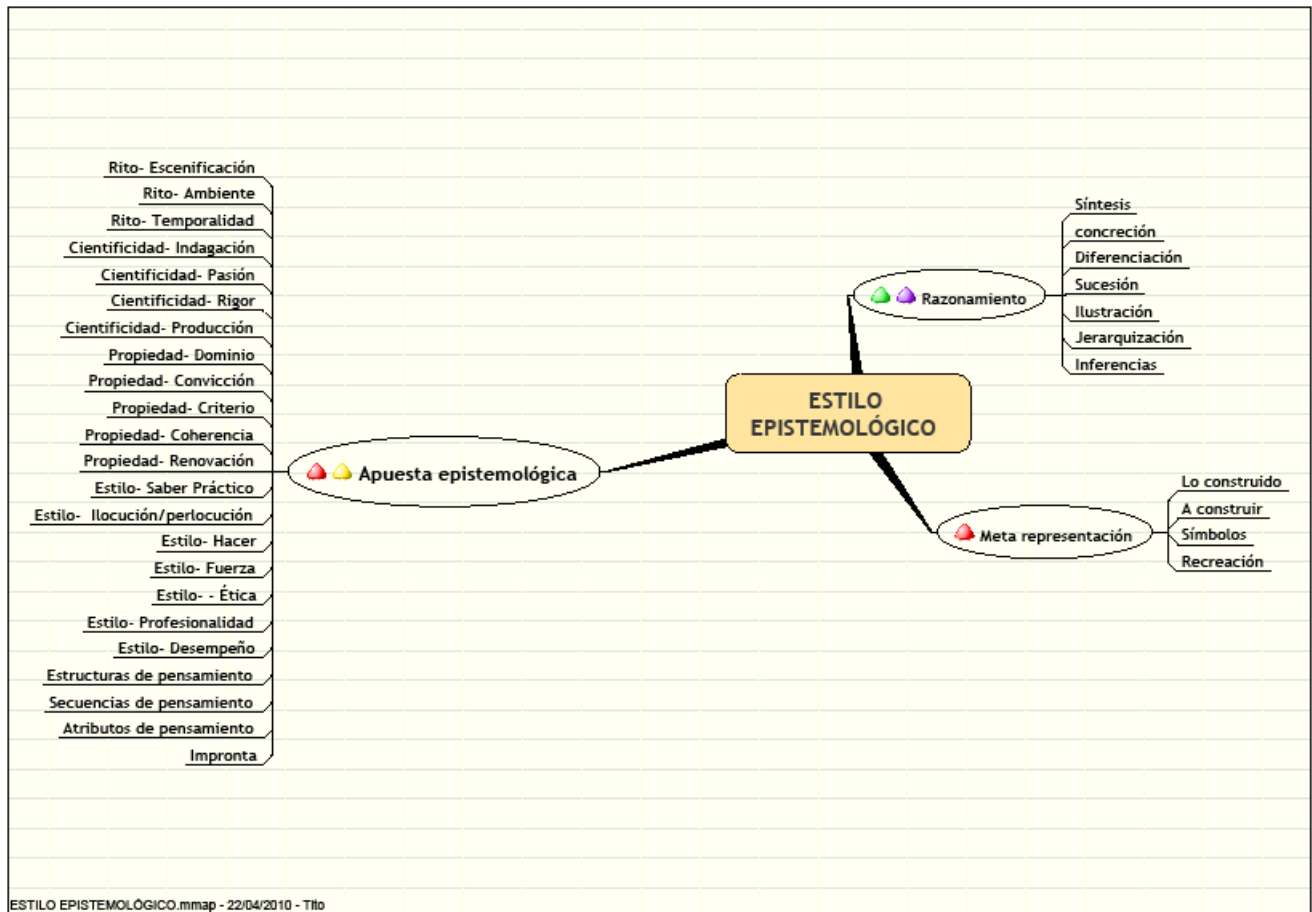


Ilustración 12. Meta categoría – Estilo Epistemológico

5.2.2. Comunicativa

Esta metacategoría denominada **COMUNICATIVA** es fundamental en la constitución de lo formativo en el discurso del docente. **Comunicativo** es la metacategoría que deriva en categorías primarias de **acento, expresión, relato, diálogo, interactividad, intercambio, y mirada**. Las categorías son modelo de interacción y reflejo de las relaciones formativas que aportan al hecho del análisis del discurso pues participan de forma regular en múltiples circunstancias. Poseen estructuras complejas que ofrecen conocimientos para funcionar como baterías para constituir lo formativo, valencias que dan servicio para ver, para hacer notar, para pensar y actuar del docente significando producción del sentido comunicativo del discurso (Ilustración 13).

Entonces el **acento** se hace en las siguientes dimensiones: aclaración y énfasis; la expresión se hace narración; el relato se hace narrativas cotidianas; diálogo se hace en diálogo. Interactividad se conforma mediante la dupla afectividad e incertidumbre; intercambio en el cuarteto reciprocidad, sinergia, transferencia y huella; mirada se hace dilatación, pluralidad, amplitud, perspectiva, lente, modo, rumbo y trascendencia.

Lo formativo desde el **acento** se hace presente en el discurso porque pone en relación al estudiante con la masa de información ofrecida por el docente, generada en el aula como condición de identidad del tópico y de la didáctica en que se diseña la asignatura y le permite elaborar la selección y el uso de los conocimientos más que su absorción. El acento le permite al estudiante elaborar junto al docente y en medio del torrente discursivo encontrar lo formativo por intermedio de la construcción de significados partiendo de sus saberes previos y de los conocimientos que el docente comparte. Es así como se logra lo formativo, compartiendo, interdialogando, seleccionando lo que escucha de los tópicos que el docente expone en la tela discursiva. Pero también elaborando procesos de pensamiento como la atribución, secuencia y estructura que recupera de la **dimensión intención epistemológica** ubicada en el **estilo epistemológico**.

Los saberes previos son la enciclopedia o la *textoteca* personal de acervo epistemológico y cultural social, e histórico, estético y psicológico que poseen los seres humanos. Los acervos proceden aclarando y elaborando creativos actos enfáticos en cada operación formativa. Son por tanto las dimensiones del **acento**, la aclaración y el énfasis; una, la aclaración, comenta en silencio alojada en el pensamiento del alumno, interpreta cuidadosamente como si vigilara los sentidos con el cuidado que requiere la explicación -su estación final-, para obtener o para construir el conocimiento y así mismo la formación a partir de que lo comunicado ha sido aclarado, diluido en la cantera constituida por la fragmentación. La desintegración del código comunicativo se dividió en múltiples trozos o piezas cognitivas de manera que el proceso de dispersión no ha salido, no se ha escapado en figuras desordenadas por los rumbos libres y por los conductos y vías mentales, sino que se ha alojado en el hecho comprensivo y esta experiencia, constituye un patrón de conducta social, un modelo de la ocurrencia de lo formativo. Esto es así, debido a que la aclaración encuentra una extensión operativa y semántica de gran alcance permitiendo esclarecer un tópico, inclusive ampliar una breve consideración por medio de citas y ejemplos, puede así, y de hecho lo hace, ofrecer su máximo servicio comunicativo en utilizar de la **categoría primaria razonamiento** ubicada en la estructura del **estilo epistemológico**, las dimensiones ilustración e inferencia.

Todo esto ocurre en la **metacategoría comunicativa** dado que su concepción se acerca al énfasis como una conversación que interesa una estructura biunívoca en la que participa el proyecto formativo por intermedio de una dirección interaccional que instrumentaliza e identifica el emisor del discurso mediante el cómo usa la forma del decir; mediante el enunciado que habla le atribuye importancia a lo que dice. El énfasis utiliza la pregunta, ésta es empleada por el docente con el fin de engranar lo formativo mediante la instalación de ella -de la pregunta-, pero no espera ser contestada por los estudiantes que siguen en silencio total y colectivo el torrente discursivo del docente... la pregunta no espera ser respondida en el tiempo-espacio presente, tampoco en el rito de la clase que se escucha, sino que es respondida en los hilos del espacio tiempo del rito académico, se responde después, a través de la evaluación, a través de un tiempo que caracteriza la consigna del rito como acto ceremonial de un culto del aprendizaje que no se hace en el instante que se cuestiona sino en la trascendencia, en lo posterior,

es decir, en las cadenas prospectivas de la formación que han sido constituidas y fabricadas con la secuencialidad del pensamiento, en la perlocución extendida... en el mañana. Es como si la pregunta que hace el docente en el aula y a través de su discurso, invitara a que la hipotetización se alargue para encontrar o construir la respuesta en el tiempo extendido, en la vida misma. Por ello, lo formativo se evoca a través del tiempo y cuando se hace, nos permea y define nuestros actos y nuestra manera de ser aprendiente y enseñante porque la duración y alargamiento de esta dimensión, énfasis, nos imperativiza nuestra condición de efectuar lo formativo que ha venido de otro, de nuestro pasaje por lo académico, en este caso. La dimensión énfasis nos confronta. Nos invita a un terreno de cuestionamiento porque la educación necesita de discursos que sean retadores y no explicativos, confrontadores porque de allí, surge el leit motiv del aprendizaje, y eso es una condición formativa del docente. Así la práctica se va reflexionando y va conformándose como referente de los modos que fundan la inteligencia formativa.

La categoría primaria **expresión** es el brotar de la enunciación que se hace enunciado cada vez que se responde a un cuestionamiento y que permite al discursor manifestar lo que siente o piensa, a través de palabras, o con otros signos. La expresión se hace narración cuando el hecho narrativo ocurre como una corriente empírica que explica el punto de vista comunicativo planificado y orientado a un fin establecido, el propósito formativo de la expresión-narración es la inclusión del contar como objetivo fundamental de la conversación educativa. Sin embargo no es sólo contar, sino “arrancar” del alma lo que se tiene contenido y que sirve para el otro, que sirve para enriquecerlo y formarlo. Ahí, mientras se conversa lo arrancado y se va contando, se va formando con el hecho expresivo narrado, que lleva los significados, las circunstancias, los hechos, las asignaciones de lo epistemológico, lo axiológico y otros de la interioridad de quien los emite.

Ahora, cuando el discurso recurre a las narrativas cotidianas lo formativo basa su aparición en el **relato**. Es un signo que encadena y revela con sus secuencias de enunciados la optimización del exploración epistemológica mediante la recepción del discurso docente; y así, se explica que lo formativo es un indicio contextualizado en el hecho de narrar, es decir, que lo formativo como es un envoltorio educativo puede

también buscar la perspectiva lingüística y le permite integrarse a la corriente del discurso para que trascienda con sus signos la realización del valor social conjuntado en un patrón de conducta humana como es el contar. Y este narrar-contar como hecho sociocultural, alcanza a realizarse formalmente en estructuras narrativas de tipo tradicional como inicio-nudo y desenlace. Contrariamente se narra por el final, luego se refiere al inicio y se culmina con el nudo y hasta pueden aparecer otras realizaciones estructurales al interior del nudo que a su vez posee inicio, nudo y desenlace y así sucesivamente hasta completar un discurso seductor por su estructura retórica narrativa; en suma una formación ligada a estéticas narrativas postestructuralistas más no difícil, una práctica enriquecida bajo la sombra de la complejidad y sobre todo de la creatividad.

Así mismo, y continuando con el recorrido de las categorías alojadas en el discurso, se encuentra el diálogo como categoría y dimensión. Su papel se ubica en el ámbito de la vida social que hace posible la conjunción de la controversia, en la oposición de los tópicos y en la posición que representan los miembros que intervienen en la acción educativa. Esta caracterización, define lo formativo. Las maneras de cómo la conversación se hace implícita entre el docente y los estudiantes y la forma cómo se intercambian el turno de palabra, es el diálogo. No obstante hay diálogo sin palabras, y entonces lo paralingüístico se une con la búsqueda de los actos enunciativos para que exista la comunicación.

Enseñar con gestos, con modulaciones del cuerpo y del rostro admite formar también. Aunque por lo general se acompaña la palabra con gestos para elaborar con más impacto lo verbal comunicativo, también es posible elaborar y producir enunciados no-verbales entre el docente y los estudiantes. En el diálogo hay acción recíproca entre el docente y los estudiantes, la hay porque el que escucha conoce los códigos del docente que se pasea de un lado a otro dándole la espalda al pizarrón y de frente a sus estudiantes tal como en verdad ocurre con el docente que participa en la investigación... da cuatro pasos y regresa a donde empezó... y así continúa y repite el mismo gesto como si dibujara con su andar una línea, una vía exclusiva de narración interdialogica... mientras las palabras salen de su boca con la pretensión formativa. Es viable que ante la narración de un tópico no tradicional, es decir algo que lleva

información sorprendente pues corresponde a una investigación de punta en el área de la evolución –que es el tópico central de su clase-, por ejemplo, el docente en cuestión, en su narración modele un énfasis no verbal con sus manos, o se detenga para capturar la atención porque el dato que está narrando, que está dialogando, es importante de conocerse. Y aunque él, no espere respuesta o comentario de su auditorio, como en efecto ocurre, hay un cúmulo de gestos allá en la parte del alocutorio que con la mirada, se dicen acuerdos, o no acuerdos, o sencillamente se le escucha pero no se toma partido aún, hasta cuando no procesen el diálogo. Ocurre que se abre el cuaderno, se mueven las piernas, se copia, se dibuja e inclusive se sale del aula por unos instantes, sucede que todo ello, corresponde a una postura comunicativa y no se dijeron palabras por parte del auditorio. Estas son maneras de participar y son signos implícitos de participación en la comunicación del aula.

Eso es formativo si se comprende que participar en el acto de la comunicación, es decir estar frente a otro y escucharlo atentamente, en el sentido de que posicionarse ante el otro corresponderle a un acto de emisión y de recepción comunicativa... Es formativo debido a que el tomar, elegir, construir un espacio para efectuar el **diálogo** y recibirlo o aceptarlo es ético comunicativo y por ende existe entonces una moral, un respeto y la costumbre de hacerlo se vuelve repetitivo y de esta manera se fortalece el lenguaje formativo a través de los ingredientes éticos ubicados en el **diálogo**.

De ahí que el silencio, o la escucha sin emisión de palabra, o la palabra dicha y no dicha, tiene la fuerza de la enunciación, de un yo que ocupa un lenguaje para moldear su pensamiento, para moldear su interés y mostrar su visión del mundo; eso queda en la mente de quien está en el papel del interlocutor. El alumno por eso entra a la clase, para completar el “texto oral” que el docente ha iniciado, y completarlo en lo posterior, cuando haya reflexionado su contenido, su forma y ahí hay un vínculo con lo formativo porque de hecho, el tiempo-espacio del rito de la clase le da la oportunidad de estacionarse en la extensión que le ofrece el lenguaje; es decir, completar el diálogo de la clase, es completarse él también, así que lenguaje es sinónimo de formarse. No en vano las palabras en un diálogo existen, se lanzan y se desenvuelven, llegan a un destino y se devuelven. El discurso del docente es tan fuerte, tan convincente y lleno de un mundo de referencias que su impacto receptivo ocasiona un silencio “obligado” –en

sus alumnos- como si ese diálogo impuesto por la academia, es decir, la clase, fuera el signo imperativo que “fascistamente” obliga al escuchante a sólo escuchar y responder –quizá- a través del tiempo. ¿Hay en el diálogo algo de ideología opresora? ¿Hay en el discurso pedagógico una formación obligante que se deja ver a través de lo comunicativo?

Debido a esto, existe la duda como un objeto de creencia no moral, sino académico en el sentido de que lo que se escucha le falta investigación, comprobación y lectura para consentir la verificación y de ahí, llegar a la veracidad... se diría por parte de los alumnos: “ahora más tarde lo compruebo”. Por ello el silencio, y así se forma el alumno.

Es que fluctuar y vacilar son escalones para la comprobación epistemológica de los datos que se le escuchan al docente decir. Después, llega lo formativo porque la perplejidad del dato escuchado se actualiza en la medida que se le puede estudiar a profundidad y así, se halla la utilidad para la formación disciplinar y personal pues se aprende del proceso de la investigación del dato que el docente ha narrado en el aula. Son tan complejos los datos cognitivos del discurso del docente en el aula, que la clase escenificada resulta problemática y es una oportunidad escucharlo, más que interpelarlo “ahora”, y porque además, es tan precisa la problemática que no necesita ser cuestionada ni detallada en ese instante de la clase, porque su enunciación es tan clara y sobre todo contundente, como si se presenciara un acto “anestésico”. Es como decir: “duérmete y despierta más tarde y sentirás el dolor, ahora mejor duerme”. ¿Es el aula una sala de cirugía? ¿Es el docente un médico curador?

De ahí que el docente sea un retórico, un manipulador de la palabra cuando permite la entrada de la **interactividad** en su discurso. Esto es así, debido a que el afecto que le imprime a la palabra, a su corporeidad, a su andar sobre el piso brillante del aula -como se vio en el video-, con su “ternura” comunicativa, a su comprensión del medio áulico corresponden a lo formativo. Generalmente el docente es un mediador de las problemáticas epistemológicas de la disciplina, busca generar determinadas impresiones, sensaciones y vivencias en el que escucha.

Por otra parte y como resultado de la interacción, cada uno de los participantes va generando una percepción y valoración del otro. Hay incitación, invitación, empatía y

requerimiento implícito a través de la responsabilidad y del gusto de asistir a la clase, inclusive el haberse matriculado es una condición para escucharlo. Todo ello es formativo porque va moldeando la conciencia del escucha, del alumno quien siente en la incertidumbre la instalación de la duda; fluctuación como terreno para abonar las hipótesis y las aventuras que implica ahondarse en la pregunta y en el “efecto clínico” que comunica el docente. La incertidumbre es la reconstrucción del pensamiento y de la creencia, reconstruye la percepción que se tiene del discurso. Aquí lo formativo e incertidumbre, consiste en tocar el terreno de los sistemas emocionales del ser humano y como tal, participa en un juego de azar en la recepción del discurso, juega en el área emocional del escuchante. Así, va logrando lo formativo debido a que ocurre, en todo acto comunicativo, una interacción conflictiva y de relación desigual pero que le permite tener conciencia de que se está formando y de que está participando socialmente en la construcción de interesantes hallazgos por ejemplo, del cómo funciona su conducta humana cuando se tiene un comportamiento comunicativo de orden incitador. Va concluyendo que como actor educativo, dejarse provocar es una actitud interactiva para conseguir participar de códigos semejantes y pertenecer a sociedades interactivas, como lo académico en este caso.

Y es que el discurso así, transfiere **intercambio**, demanda como acto del lenguaje una formación convencional de transacciones humanas, de cambio y trueque. Este giro de lo formativo define la intensidad de la relación con el otro, claro está, considerando al saber un hecho para la transformación porque posee valor, incluso moral y económico, formativo en suma. Este **intercambio** lo convida el docente en su discurso: convida a que el alumno sea transformador y cargador de sentido, configura un alumno que le dé forma al saber narrado, que le trasmute de visión y óptica según sus intereses, que lo conmute de esfera cognitiva y de connotación, y como novedad, retribuya con “pagos” útiles para la ciencia, para la disciplina, para su vida personal y profesional. Es un estupendo ofrecimiento propio de la intertextualidad... he ahí lo formativo, un acto de generosidad, un acto del toma-dame de la impronta más significativa de la comunicación, la transformación epistemológica, la evolución del conocimiento y la generosidad de las relaciones de los textos.

La palabra entonces plantea la figura categórica y dimensional de la reciprocidad. Eso es recíproco, el hecho de dar para después recibir en el sentido de que el intercambio se torna sinergia; es decir, rebote de la concordancia de que lo dicho entre emisor docente y receptor estudiante, es una sustancia para formar. Entonces lo formativo es un signo activo que llena de energía y simbiosis el campo educativo dado que los signos de intercambio se vuelven transferencia en la especie humana, signos que son entregados en el escenario ritual del aula para que con/en ellos, resida la coherencia y la correspondencia entre los actores del aula, es decir, subsista la unión y la adaptación al medio académico, entre los pares académicos. Se trata de establecer que reciprocidad es transferencia para que no sólo se vehiculen los aspectos cognitivos, sino también un volcar de inversión corporal, muy biológicamente humana, y sensitiva, red de signos psicológicos tanto del docente como de sus alumnos. Es una entrega total donde se involucra la pasión y la profesionalidad.

En el plano de la **metacategoría de la comunicación** asistimos entonces, a la capacidad que tienen los signos de envolver el espacio ritual del aula para dejar su huella en un suceso significativo -o lo que es lo mismo-, en la expresión de un acto de habla. Huella que el docente dibuja en su práctica pedagógica y que otorga, en un momento inicial, procesal o terminal, importancia, significado y sentido. Es la impresión profunda y duradera que deja el docente en la conciencia del alumno; es la marca de su lenguaje, de su presencia y el cliché que usamos cuando algo nos ha cautivado y decimos: “nos dejó una huella marcada”.

Hay indudablemente un **intercambio** debido a que en la práctica, el docente “deja” en el alumno su huella, y éste, la reconoce, sabe que la porta. Es la exuberancia de compartir un suelo común, un orden estético ya fijado que sólo es para ellos, para la dupla actoral del escenario ritual de la clase. En la huella hay cúmulo de actos transformativos que originan para siempre lo formativo, esto es así dado que se conectan los signos -que han hecho mella, han hecho cambios en la conciencia de los alumnos-, en un sistema de esparcimiento fascinante y orientador de los sentimientos y aún, es posible después de muchos años después, se siga sintiendo el jolgorio de la huella impresa en la corporalidad y mentalidad. Y eso, concreta la actuación humana, por tanto es un patrón de conducta humana.

Ante el concierto de signos formativos generado en este análisis, lo emergente es la **mirada**. Es la autoorganización de la metacategoría **comunicación**, es el hallazgo de la multiplicación de la heterogeneidad, de la enciclopedia visual que divide para unir después, que fragmenta y quiebra, que multipercibe y alucina, que solventa lo formativo pues de esos componentes está formada.

Es la **mirada** dilatación de la pluralidad que tiene amplitud; son formas recurrentes de la performance en lo educativo. Allí y con ella, se haya el origen del conocimiento, el desarrollo de lo artístico en la producción del discurso, para quedarse con la huella de los signos vanguardias identificatorios del entramado visual; eso configura la impronta en la formación humana. La **mirada** rehabilita el sentido de la apariencia, pues permite a los usuarios del discurso formar **intercambios** estéticos ante los hechos escenificados en el rito áulico.

Asistimos a un recurso de lo formativo que adquiere y desarrolla a la **mirada** lente que proyecta el discurso como objeto de verificación de presencias de signos, sin embargo, también surge la idea de espejo, es decir, signo autorreferencial y así, en medio de su transitar, el discurso plantea un modo con cualidades que consignan el rumbo de la formación. La pedagogía y su práctica cultivan el lente, acto de envolver en una tela semiótica (verbal y no-verbal) el discurso por intermedio de una red de signos que se transparentan para mirar a través de él, el sentido que persigue la práctica, la formación. Y cuando el alumno lo apropia, o lo deja en “remojo” para más tarde volver a él, lo va llevando en su mente y ahí es espejo, porque lo construye para **mirarse**, para envolverse en él y sumergirse con su identidad y toda su entrega humana.

El espejo es retórico pues del uso que se haga de él, la **mirada** obtiene el cruce de sus identidades, el conflicto, la oposición, la postura y probablemente aumente el número y la calidad de reflexiones; el convencimiento y el establecimiento de territorios y por consiguiente nuevos lugares que identifican la actuación en la práctica.

La formación entonces va planteando un modo, una manera particular de hacer. Modo que define la práctica, que va formando la praxis y estableciendo un nexo entre la forma como mira y la forma de cómo se va ejecutando el ejercicio docente y el discurso. Es como si dijéramos: “con buenos modos enseño, con buenos modos aprendo”. En el

modo habitan las innovaciones que han sido reflexionadas en la práctica pedagógica, viven para despertar asombros y son fuentes del desarrollo de nuevas costumbres y de nuevas actitudes sociales. Cuando existe un modo claro de enseñanza y aprendizaje, el discurso docente es incuestionable y por ende no se cuestiona la práctica porque la altura ética que desarrolla permea la condición y las prácticas humanas.

Todo ello ocurre en secuencia y en simultaneidad en la **mirada**, Es decir, lo formativo coloca el **acento** y efectúa el desbloqueo de lo comunicativo dentro de lo plural, zona funcional, minimalista y polifónica. Es decir, que entre la forma lo que vale es su rol; entre menos es más; y entre lo disperso vale más su armonía. Aquí se elimina lo que sobra pues el desempeño profesional aflora y se hace intenso el discurso para ofrecerle a la formación la inter y la multidisciplinariedad. Su dimensión pluralidad recoge –en el discurso-, la eficacia de sus bordes para aumentar la capacidad de sus relaciones. De nuevo el discurso muestra su pinta intertextual, justo en las conexiones de sus múltiples conceptos, justo para bordar un entramado exquisito de opción comunicativa contemporánea donde el hecho formativo de corte experta retumba como noción desplegando sus semánticas divergentes en proceso, concepto, utilidad, narración...

El discurso tiene prospectiva. Lugar situacional y visionario; postura que habla “donde estoy parado”, “lo que veo”. Y aquí “parase y ver” no son denotaciones fijas sino categorías permitidas por el docente para patentar un estatus cognitivo-comunicativo de la **mirada**. Prospectiva para accionar condiciones de la realidad que se viene, adelantarse inclusive a lo que no pasa por el aula, a lo que también el rito padece como carencia, lo que no es motivo para transformación. Es la anticipación como reducto de la innovación de la práctica para lo formativo.

Por ello, constituir o armar rumbos, es el salvoconducto para la materialización del rito de la práctica, suministrando a los discursos pedagógicos relacionados al cambio epistemológico. Discursos colgados de los procedimientos cognitivos y emocionales del saber, para cambiar la tradición de la clase por el ofrecimiento de elaborar discursos, clases y prácticas creativas es el rumbo contemporáneo del docente. Nos acostumbraremos al zapping verbal como novedad para entrar nuestro discurso en los rumbos de la formación contemporánea. Abono para la llegada también de una nueva conducta social, la trascendencia. Esta dimensión, tendencia e impulso de los signos

que plantean búsquedas para renovar los sentidos actuales y así sentir renovaciones en los planos de la cultura actual. La comunicación, en el campo formativo, ya no será dirigida a la masa, sino a segmentos de la población (los estudiantes, la institución y los otros sectores educativos), esto es, debido a que las nuevas tecnologías comunicacionales, como la comunicación satelital, televisión por cable, internet, multimedia, entre otros, contribuyen a ampliar y a diversificar la propuesta cultural creando microculturas. Es la velocidad de la antropología comunicativa contemporánea que vislumbra una futura arqueología de la in-formación que libera discursos para asociarse a los contactos de/con otros y extender su poder, imagen, contenido y propósito más allá de un aula. El docente inserto en esta corriente y práctica es un agente de cambio social.

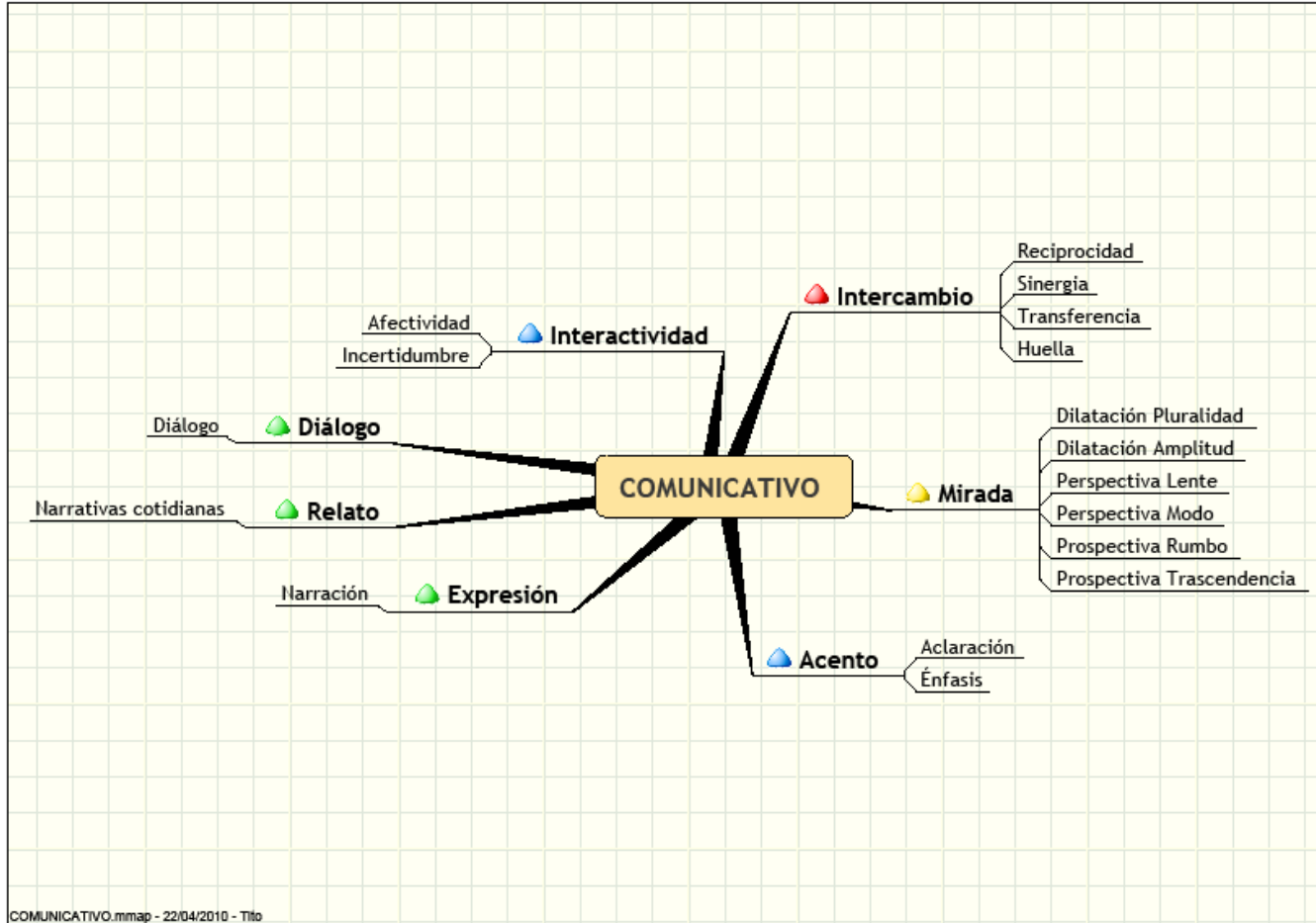


Ilustración 13. Meta categoría – comunicativa

5.2.3. Movimiento

El componente **Movimiento** en el discurso del maestro, aparece como espacio de sentido, dirección y rumbo (Ilustración 14). Está determinado por las **huellas**, que a manera de estela, impregnan el discurso con la **seducción** y la **afección**. La **motivación**, la **generatividad** y lo **generador** en el discurso, imprimen en el rito áulico un impulso y **movimiento** que toma **rumbos** de desarrollo y expansión; desde el lugar gozoso del aprender pero –a la vez- desde la fertilidad del terreno incómodo e incierto de la duda y la pregunta. La **trascendencia** como estadio último de la **mutación** formativa, emerge como sentido y frontera finales para alumbrar el camino, dentro de la representación pedagógica.

Lo formativo se anuncia dentro de la dinámica que imprime el discurso como una huella, estela de agitación y garantía marcada por valores, afectos y saberes dentro de rumbos éticos de cumplimiento autónomo, interrelación generosa, flexibilidad, templanza y tenacidad. Es a la vez, configuración de lo axiológico (del griego *ἀξιος*), que atiende a lo “valioso” para una comunidad como sustrato del estudio de los valores positivos y negativos y, desde un discernimiento que humaniza las prácticas sociales.

El discurso formativo de esta manera, imprime marcas éticas, que atañen a la conducta profesional pues atiende a un rigor moral de la práctica que incorpora componentes que superan lo intelectual abarcando también lo afectivo, y lo espiritual. El docente también deja improntas deontológicas que acontecen atravesadas por una forma de transparencia, atributo reflejado en el campo profesional desde lo actitudinal y que se signa por la honestidad, el sentido de lo recto y la sinceridad; lo deontológico es así la marca de lo ético en el campo profesional, como estudio y desarrollo de valores determinados al interior del marco de las reglas, normas y dinámicas que constituyen dicho campo.

El músculo de lo axiológico aparece en las exigencias, rigurosidades y complejidades del deber, como responsabilidad y sentido de compromiso hacia la práctica porque configura una marca sobre la acción educativa. La sustancia del oficio del maestro -su quehacer profesional-, implica no sólo unas competencias estructurantes de contenido, sino también un sentido de valor, es decir, un sentido de la tasación fundacional que

cohesiona la acción social desde el juicio; también apela a un sentido de humanidad en cuanto atiende al cuidado del otro, la calidez y el buen trato; media estilos que a la vez enuncian y modelan lo humano debido a que lo formativo es movimiento pues humaniza a través del dinamismo del rito pedagógico... en cuanto humaniza, pone en movimiento al rito mismo.

En tanto representación y escenificación, la acción discursiva del docente es formativa al modelar una manera de empoderamiento. Este poder es afianzamiento y confianza en las capacidades diversas y propias de los alumnos, y participa en el desarrollo del aprendizaje y en la agudización de la conciencia. Así mismo, el maestro consolida el conocer como acto de empoderamiento que reproduce, registra y consolida permanentemente universos de saberes y representaciones desde el vigor tensionante entre pregunta y certeza. De la manera en que se hace su reproducción, es decir del atributo emergente del saber en el escenario áulico que lo caracteriza como transferible a través del discurso formativo, canal de traspaso de la cultura. De esta manera se mantiene su permanencia, como fijación posible del conocimiento mediante herramientas de estudio y aprendizaje que favorecen la comprensión, y se preserva su solvencia, capacidad para movilizar instrumentos pertinentes al momento de afrontar desafíos cognitivos; instrumentos desarrolladas sobre bases de comprensión sólidas que germinan en el aula a través de la resolución de problemas, de la pregunta y la provocación.

Al mismo tiempo, la tensión manifiesta entre la certeza y la inquietud genera una apertura o actitud que incorpora la mirada y la voz del otro desde una interlocución signada por la intertextualidad activa, aunque ésta sea de orden silencioso, o aún cuando la perlocución acontezca de manera diacrónica en la conversación pedagógica que se traslada del aula a la vida, y de la vida al aula. La apertura también es vector de movimiento en cuanto es lugar de enunciación del docente que evoca miradas pero también desarrollos consistentes en direcciones específicas; así, la apertura hacia otras perspectivas es un modelaje ético al incorporar la tolerancia y el respeto hacia lo diverso en el discurso formativo, pero al mismo tiempo es plataforma epistemológica en cuanto integra los saberes de los otros como fuente interdialogica de producción de conocimientos.

Sin embargo, las marcas formativas del discurso no sólo se imprimen desde la tensión y el conflicto que generan los lugares inciertos, éstas aparecen también dentro de la práctica del trato, aquella acción que sustantiva lo axiológico marcando las interrelaciones desde lo amoroso y el cuidado; el rito áulico es escenario de respeto que cuida el tiempo del otro, y en la práctica docente se signa, entre otros aspectos, por la puntualidad y el cumplimiento.

La puesta en escena en el aula es modelo, también, de excelencia marcando el proceder que centra la acción en una búsqueda de buen desarrollo y de rigor. En el discurso del docente, el rigor dialoga con la moderación que incorpora la humildad, el reconocimiento de las debilidades de sí mismo y la sencillez como actitudes a la vez autoreflexivas y modelantes, por ello, la tolerancia que comprende y expresa transigencia hacia lo diverso aceptando otras perspectivas pero a la vez alimentándose de éstas para vigorizar las miradas propias. La expresión y florecimiento del desarrollo del aprendizaje es, a la vez, un espacio de libertad en cuanto respeta el albedrío que habita y significa la alteridad en cuanto la dota de sentido generoso y de cuidado respetando la autonomía; demanda de perseverancia y de tesón expresado en entrega, constancia y afecto por el oficio que nutre la acción desde el rigor y la conciencia de la importancia del trabajo sostenido y prolongado que capitaliza desarrollos. Es signo también de un acto de fe como correlato de la confianza, terreno abonado de seguridad que prepara el tránsito por los caminos inciertos del conocimiento y también de la vida. El discurso formativo teje redes de confianza gozosa en torno a los rumbos que aún están por transitar.

La categoría de **seducción** en lo formativo del discurso es una morada de deseo y atracción hacia la construcción y representación del conocimiento; alimenta el acto discursivo planteando un llamado de empatía y confianza que produce un emplazamiento cordial hacia el saber como anclaje que dota de sentido a los significantes del aula. En otras palabras, la erotización de la enunciación del docente es una entrada espontánea que confecciona un punto de contacto con el estudiante y favorece su acceso al rito áulico; favorece el deleite provocando un acercamiento afectivo hacia el conocimiento que lo significa y dinamiza desde el disfrute y el placer. La **seducción** evidencia también una entrega a través de la cual, el docente se pone a

disposición de los alumnos, invocando la fascinación que a manera de recompensa, acompaña el develamiento del saber. Pero la **seducción**, por naturaleza, no lo entrega todo; esconde parcelas de conocimiento aún por descubrir que deben ser acechadas por los estudiantes, si quieren colmar el deseo que encienden la pregunta, la incertidumbre y el énfasis del discurso docente.

Uno de los nodos más intensos de lo formativo en el discurso tiene que ver con la potencia que genera **afección**, categoría transversal que mueve y traslada de los sitios más profundamente humanos las capacidades históricas, psicológicas, estéticas y simbólicas hacia campos de intereses pacíficos y conflictivos pero reconocidos como posibilidades para el crecimiento y la creatividad humanas. En tanto formativo, el discurso del docente afecta a los estudiantes planteando dinámicas desestructurantes, y a la vez, improntas de entusiasmo. En este sentido, el gesto irónico del enunciado pedagógico invita a replantear las verdades monolíticas y rígidas, acepta la perpetua transformación de los lenguajes y siembra lugares de risa que dinamizan el aprendizaje. La provocación desafía las zonas tranquilas de los sujetos como fuente de impulso y movimiento cognitivo; genera rupturas que a manera de sismos impulsan los procesos de movilidad para remover estructuras, acechando los lugares fijos del saber como fuente de dirección y desplazamiento. En un sentido cercano a éste, el requerimiento es una invitación cognitiva que utiliza la pregunta para generar “movimientos telúricos” de lo cognitivo y de los equipajes culturales configurando resemantizaciones intelectuales y afectivas, rompiendo lo estático de la formación.

Pero es quizás lo retórico en el discurso del maestro aquella dimensión que amplifica el **movimiento** a través de afecciones académicas, cognitivas y humanas. Es un sello también estético en cuanto atiende a la forma, incorpora un estilo, y se preocupa por el “afectar al otro” como esencia de la práctica; en este sentido, se intuye, igualmente, una presencia de lo sensible como elemento constitutivo del ámbito educativo. Está anclado en los contenidos pero también en la forma en que éstos se vehiculan y son representados a través del ritual del aula; los enunciados de tipo retóricos son, en cierto sentido, formas poéticas y estéticas de las prácticas que corresponden a las intencionalidades del discurso docente; se expresan en estructuras, giros y gestos que atraen, incluyen, persuaden y seducen. Al mismo tiempo, la contundencia y la fuerza del

estilo retórico del docente marca lugares de admiración y respeto hacia él por parte de los estudiantes. Esta dimensión estética de la práctica genera niveles de **motivación** como elemento que moviliza lo epistémico, incita el desarrollo cimentándose y nutriéndose de la curiosidad y del interés que pone el maestro en su discurso.

La **generatividad** observada en el discurso del docente es el desafío más alentador del espíritu humano, conlleva por tanto las huellas profundas de la profesión con signos de fuerte presencia mutante hacia los productos de la vida. En suma, es la expansión natural de un territorio vital que emana de una intención formativa que pretende producir enunciados discursivos a partir de una herencia o patrimonio, entendido como conjunto de federaciones simbólicas desprendidas del torrente de la cultura que se perpetúan a través del aula, y que a manera de segmentación de los universos simbólicos, ha realizado el docente. Ante todo, lo formativo acontece de la mano con la **generatividad** cuando la cultura aportada por el docente es articulada con las formas de enunciación que configuran el universo cotidiano de los estudiantes. La práctica pedagógica es a la vez lugar de modelamiento y escenario de producción epistémica; la fertilidad cognitiva del docente es efervescente, se despliega al interior del aula y al mismo tiempo la desborda, mediante estrategias que recuerdan la vitalidad, la potencia, es decir, el aliento, que a manera de savia transporta el despliegue cognitivo y cultural de los estudiantes.

Uno de los *leit motiv* del discurso docente es la pregunta como núcleo **generador** que amplía las fronteras de la comprensión fortificada; plantea encrucijadas cognitivas y preguntas críticas que se adentran en las zonas inciertas y opacas del conocimiento para removerlas y auscultarlas. Es parte de la práctica formativa en cuanto corre las cortinas de los lugares misteriosos y aún no develados de la realidad, al tiempo que los tensiona evocando y cuestionando una vez más los lugares fijos y las estructuras inmóviles.

La **formación** del discurso pedagógico, en cuanto molde y estructura, anuncia **rumbos**, es decir viajes y cartas para navegar proyectivamente con las páginas originarias de la trascendencia; sucintamente interpreta y demarca los caminos, imprimiendo en ellos el referente a seguir. Pero las sendas planteadas por el docente en el aula están denotadas también por construcciones arquetípicas, es decir, modelos fundacionales

que encauzan comportamientos, son representaciones y significaciones funcionando como atractores culturales naturalizados, arbitrarios y colectivamente admitidos. Estos recorridos de desarrollo revisten el torrente de crecimiento del estudiante modelando su dirección y proyectándolo hacia horizontes humanizantes. En este proceso, el docente es a la vez faro y acompañante en el despliegue de formación.

Al interior del discurso pedagógico, y como un llamado de atención en medio de los terrenos disciplinares, emergen también categorías que atañen a territorios profundos, y con frecuencia silenciados del despliegue humano; uno de estos llamados es el de lo **trascendente** como tendencia o impulso natural de los seres humanos a plantear tránsitos por regiones que sobrepasan la dimensión prosaica de la existencia humana; descentramientos del ser que posibilitan el contacto con el otro como alteridad diversa y con lo divino a través de experiencias de sentido. En la agitación formativa del discurso se atiende a lo espiritual demarcando un espacio interior que trasciende los límites de lo corporal, mental y emocional, y que supera las categorías de tiempo y espacio. Lo axiológico emerge nuevamente, esta vez en conexión con la búsqueda de realidades que desbordan el ser, dotando de sentido lo valioso, y haciendo de lo ético una experiencia individual, pero que ante todo, es significada en cuanto atiende a lo colectivo y al cuidado del otro.

Finalmente, se observa que los ejes estructurantes de la práctica formativa y los patrones de acción del maestro están fuertemente determinados por un impulso contaminante que seduce e impregna penetrando la escenificación áulica para abrumar y desbordar las perspectivas y las representaciones mediante su músculo y su dominio; satura los significados. El discurso formativo agrada al abrir el gusto y complacencia hacia el aprendizaje que, mediado por el buen trato que tiñe la práctica docente, supone entusiasmo y satisfacción. Pero al mismo tiempo, plantea escenarios de compromiso atendidos por el sentimiento de rigor, obligación y cumplimiento que también signan la marca del docente tensionando y a la vez centrando el desarrollo de los aprendizajes.

El territorio del discurso formativo es ejercicio de la voluntad como atributo que es modelado por el docente y a la vez, sembrado en el estudiante que como eje estructurante y motor de la acción pedagógica y de los procesos de aprendizaje, es indisociable de la motivación en cuanto ambos atributos son generadores entre sí. El

docente modela la Iniciativa, como impulso generador de la práctica que revela autonomía y entusiasmo hacia el conocimiento; es determinación, proponiendo la voluntad y la osadía para movilizar los sentidos.

En definitiva, el discurso formativo es una morada del **movimiento** como corriente que impregna la edificación epistémica sacudiendo estructuras e invitando al estudiante a hacerse partícipe del rito del conocimiento como espacio dinámico que no tiene tiempo, sembrando marcas de dirección y propósito que activan los caminos de aprendizaje; es así entendido como un **vector** de velocidad, aceleración y fuerza que necesita orientación espacial, punto de aplicación, y dirección. El producto de esta corriente generada por el docente es la **mutación**, proceso de transformación determinado por la variación como removimiento diferenciador de las estructuras y los significados; proceso que crece de manera gradual hacia nuevos horizontes de conocimiento, como resultado de una práctica que implica variación, y que está en capacidad de adaptar-se como acople a la multiplicidad de miradas.

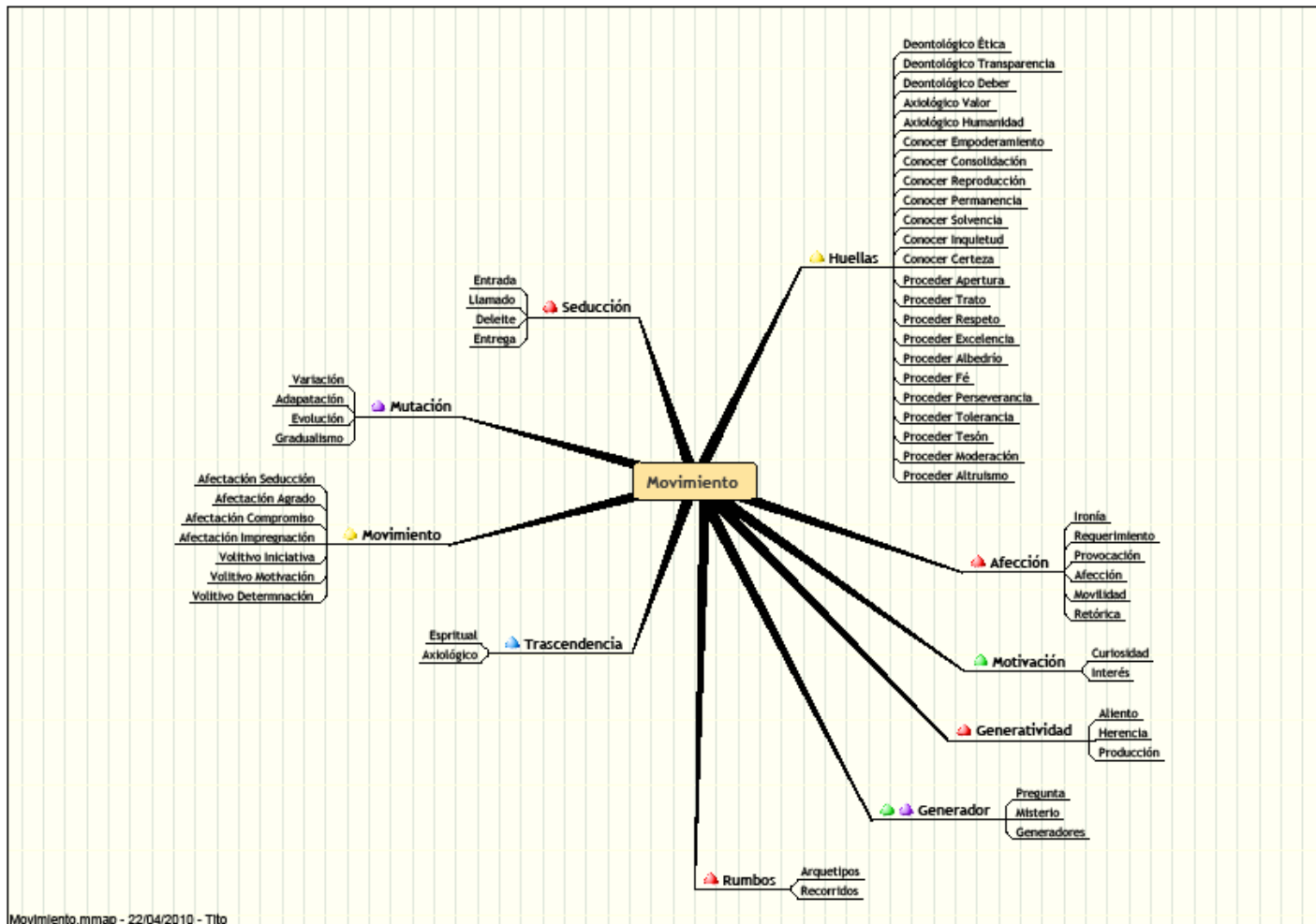


Ilustración 14. Meta categoría – movimiento

5.2.4. Cultura

La cultura como metacategoría es un dispositivo categorial inmerso en el discurso del aula, direccionado mayoritariamente por el que habla como maestro. Si el discurso pedagógico es un producto de la historia humana y además lo es de la industria cultural, entonces la educación es un campo de acción, verificación y producción de la formación como objeto donde se revela la tradición y la contemporaneidad (Ilustración 15).

La cultura está ubicada en la interioridad de la complejidad discursiva cuya amplitud trasciende los ecos del discurso del docente (la entrevista del docente, la evaluación, los apuntes de clase). Estos ecos -o infra-territorios del discurso docente-, localizan los signos adyacentes de su macroestructura cognitiva, la cual se despliega en variados “estados de cosas”: elección o ideación, ideologización en el proceso, y producción o construcción de datos formativos en los campos tecnológicos, artísticos y científicos.

Cuando el docente construye cultura en su discurso, trata de conversarle a sus alumnos los textos de la cultura y por consiguiente lee-habla los textos a través de su palabra, trata de ser interlocutor, interdialogico. El maestro es un ser intercultural-transcultural. Siempre es un provocador del remarcamiento de los signos que habla, con el fin, estamos seguros, de pragmatizar una escritura y una lectura pues, no sólo se aprende a leer y a escribir sabiendo sus definiciones sino llevándolas a la práctica. Así, les invita a sus interlocutores a comprender la importancia sobre el recuerdo de lo que se ha leído o dicho o visto, y consecuentemente, sobre la redacción de los textos orales y escritos. Recordar es para el maestro hacer énfasis en la cultura, en cualquier aspecto de ella.

La metacategoría cultura se hace origen, fusión, contraste, coloquio, paradigma, transferencia, hondura, configuración, contribución, dinámica, conexiones, zonas difusas, sustento, sentido, naturalización, encauzamiento, praxis y **memoria**; son pues sus categorías primarias que de inmediato se desarrollarán.

Cuando en el discurso el origen surge, se advierte no sólo el lugar desde donde se gesta el nacimiento del conocimiento, sino de la cultura y de la vida de lo formativo. El

maestro en su práctica y con su discurso, cuenta de manera reflexiva que es allí posiblemente, donde se ubica lo inicial de la humanidad y por ende sus **saberes**, sus cultivos iniciales y un proyecto pedagógico que desea compartir pues corresponde a la intención cultural que permea su actuación. Por tanto, ahí mismo, en el origen, es viable ubicar lo primario de la enseñanza, el torrente de **saberes** que el mismo hombre y para su entorno generó, pues cultivar los desarrollos y los signos de innovación y evolución en la humanidad, constituyen una reclamación por organizar la biblioteca del universo. Esto trata de transmitirles a sus alumnos. De pronto aquí es posible que estén estacionados los intereses, las iniciativas y los deseos que generaron la formación del docente mismo, y es posible también que se hallen las razones que tuvo para elegir ser maestro.

Trata el maestro de que el origen plantee un estante enciclopédico y epistemológico pues la cultura es eso, la reunión divergente y convergente de los **saberes** universales organizados. En razón de esta constitución, la cultura la muestra como un hacer en una categoría primaria denominada **disciplinar**, la cual funda el acto de llevar al discurso los conceptos y la información de la **disciplina** (en este caso de la biología). **Disciplinar** es la función del **saber** que plantea una tarea de lo biológico en la narración, pues conforma un episodio particular de la **disciplina** muy subjetivo de la enseñanza por parte del docente.

Generosamente introduce el maestro, el acompañamiento de la indisciplinariedad que se concreta en el discurso mediante un tipo de saber no formal, que involucra el reconocimiento de las otras formas de **saberes**, como los locales o propios de una comunidad, la etnociencia y la sabiduría popular; en lo indisciplinar florecen conocimientos que circulan alrededor del conocimiento admitido como los **saberes** científico, tecnológico o artísticos y convencionalizados en la cultura occidental. El maestro los vincula y los razona, pues en esos **saberes** indisciplinares se encuentran los datos que necesita el interlocutor del discurso para interpretar, explicar y argumentar la exigencia de un tópico en el aula como es la evolución (en este caso).

El maestro hace uso de la indisciplina para ofrecerle al alumno, a su interlocutor, los signos *underground* de la ciencia vanguardia o pre-ciencia, esa que todavía está por entrar en las salas elitistas del conocimiento universal. Narra los estados escalonados de la epistemología aún en ciernes pues ha cruzado los pliegues y bordes dialógicos de las disciplinas locales de una comunidad o de una pequeña sociedad de investigadores pero que lleva inscrita la pretensión de ser universalista. Para eso recurre a la intertextualidad debido a que ostenta un carácter interdialogico, caracterizando su discurso como un “gran” texto. En este sentido, su perorata se “eleva” a discurso pues va formando en los alumnos, una impronta en sus mentes, e instala en ellos, una actitud investigativa que hay que tener para culturizar-se, para tornarse un pensador ya que la dieta epistemológica, aquí, no es cuestión de la formación.

El maestro va incorporando en el alumno una actitud interlocutiva, va proponiéndole las voces que están vivas en los textos, en los diálogos de los objetos de la cultura. Son esas voces los productos de un pensamiento reflexivo y crítico, analítico y sintético; con esas voces, le da importancia a una oralidad y a una escritura como textos fuentes, así organiza el discurso pedagógico, construye una experiencia humana y por supuesto, le da autenticidad a la formación integral.

En sus orígenes encuentra semejanza con otras estrategias de los **saberes** culturales y los acerca a la **multidisciplinariedad**. Es la semejanza con los **saberes** formales de otras disciplinas que incursionan específicamente en los fenómenos socio-culturales estudiados por otras disciplinas. Por este camino está el maestro adentrándose en costumbres, ritos, cosmogonías de otras culturas, abriéndose paso a través de una postura multicultural. Él viaja a las culturas indígenas y trae los recuerdos del viaje para luego compartirlas con sus alumnos.

El docente en su accionar formativo transmuta en **saberes** las experiencias propias y ajenas, leídas y escuchadas por él en sus travesías intertextuales. Su deseo es apropiarse de los **saberes** que están expresados en el paisaje social e intelectual del hombre académico, con el propósito de reafrentarlos con discernimiento razonable para re-enviarlos al rito áulico. Desea conocer los principios y orígenes de los **saberes multidisciplinares** pues sabe que rigen el mundo y a la naturaleza, y son causas de los prodigios, y definen leyes de la vida y de la muerte; sabe que re- y trans-mutan.

La estrategia que ofrece el maestro es multicultural en razón de que si la cultura es de un modo antropológico, es porque desarrolla unas prácticas instaladas en los lenguajes que como interacciones simbolizan las costumbres, hechos y tradiciones. Entonces son códigos esas prácticas y producen significaciones, sistemas imaginarios, metaforizaciones y alegorías, tropos varios, usos y modos de sentir, hacer creativo y multidiverso el lenguaje. Y no sólo se refiere aquí a lo verbal sino a lo no-verbal del lenguaje que se hace en etnicidad, pluralismo social, religioso, mercantil, industrial y otros.

La multiculturalidad es el giro que ha tomado la cultura en el discurso, pues así lo postula el docente en su práctica, instala los modos de generar formación pues ha reflexionado sobre el lenguaje y sobre el conocimiento. Ya lo multicultural es para el docente un engranaje básico de conformación pedagógica pues de hecho, ha mirado las distinciones de la cultura y por ello ha distinguido sus prácticas opuestas y semejantes en la práctica, permitiendo consolidar la distinción cultural y, sobre todo sabe que el hecho fundamental no está ante un colectivo homogéneo sino ante lo heterogéneo de la sociedad humana. Y su aula es heterogénea.

¿Para qué la multiculturalidad? El maestro responde que es para incluir en el discurso variedad de aspectos que determinan la vida de las personas y de los grupos sociales de los que forman parte. Muestra la organización de la convivencia humana en una sociedad donde conviven multitud de grupos de diferentes culturas, de diferentes tradiciones, y, por lo tanto, también con diferentes escalas de valores y de prioridades. Muestra un discurso áulico con variedad de contenidos diversos y además, cruza pertinentemente a las diferentes clases sociales, en diferentes niveles de conocimientos, de poder, y de influencia social.

¿Para qué lo Interdisciplinar? El maestro dice que para mostrar cooperación intertextual cuya función consiste en comprenderla como un objeto autónomo que faculta el conocimiento de una manera similar a un conjunto de federaciones conceptuales. Es decir, federaciones en el sentido de relaciones que se dan subjetivamente mediante convergencias, articulaciones, correlaciones e intercambios que construyen y deconstruyen el conocimiento. Supone una metacognición que interroga y estudia los

procesos de reflexión, construcción del conocimiento y pensamiento propendiendo por un panorama de conjunto, más allá de las disciplinas.

En simultánea, el maestro vincula la fusión que se muestra desde los diversos **saberes** con el fin de potenciar el acto formativo. Hace surgir el todo como algo más que la suma de sus partes: la formación integral, la integralidad, los **saberes**, los actores y el hecho pedagógico los conforma con un parentesco holístico en lo formativo. Es la fundición de un discurso híbrido, intertextual, fragmentado y liberal que trata de consolidar su totalidad con el fin de apreciar con actitud aprehendiente su cualidad formativa. La fusión para el maestro le permite iluminar un lenguaje con la ayuda de otro lenguaje... ya que no tiene sentido emplear la palabra desde su interior ignorando su orientación hacia afuera: el maestro sabe que tiene que fusionar, unir, conectar otros textos con el suyo hacia el propósito idóneo de hacer prospectiva con sus alumnos; en este acto, no se agota la interactividad pues su actitud comunicativa es culturizar ampliamente.

Y para lograr la formación tiene que mostrar y valerse de la heterogeneidad de la cultura, pues utiliza el contraste. Muestra la contraposición de los **saberes** y la diferencia de los desarrollos epistémicos, la multiplicidad social y objetual. Tiene que ir indagando por los modos como se abordan conceptos y problemas específicos de las disciplinas de estudio. El maestro sabe que usando el contraste y la indagación provoca la exigencia de las facultades de observación, comparación, y reflexión, metacogniciones que pueden alcanzar todos los seres humanos. Contraste para el maestro, significa asombro e innovación de lo que se tiene fijo en la mente, de lo que se supone como dado, pero que pronto él sabrá que se descentrará. El contraste desmatricula la cultura y la pone en otros órdenes de organización con el fin de estimular la distinción de los planos mentales y de saber, que el conocimiento depende de la cultura social que lo genere. El contraste derrumba la monotonía, desfija el centro y lo torna rumbo pues su utilización pretende lo formativo y lo insólito de la cultura; propone acercarse a la globalización pues lo comprende y conoce el mercado que en la actualidad se hace del conocimiento (se vende como un virus que todos compran). Es como si el discurso hablara de un marketing viral y así el conocimiento lo presenta como un objeto de boutique. Pues él sabe que los mensajes se venden y quedan mostrados como en un museo, como objetos exhibidos.

La cultura en el discurso y con los efectos intertextual, epistémicos y estéticos que transporta, no escapa a esta estantería mercantilista de la globalización. De esta manera, el maestro sabe que no sólo la formación es divergencia ni tampoco sabe que es oposición sino disconformidad en la variedad, y eso es atractivo, pues sabe que contiene un espíritu y patrón económicos en la sociocultura, y en el desvío reformista de su actuación en la práctica pedagógica. Patrón de la cultura que trasluce una actitud social.

De esta manera, el intercambio pedagógico se propone de manera explícita o implícita en el mismo momento y espacio, o alternando los mismos signos contrastivos. El maestro, coloca a la palabra como lo que hay que mutar para construir un avance en la secuencialidad de pensamiento. Intercambio pues para regular las interacciones de un capital cultural y de un mercado en constante mutación. Es un acuerdo entre las personas para establecer un orden en las formas contables de la sociedad. Hoy entonces anotamos que no hay mejor contrato para la formación que un discurso amarrado a una pedagogía holística, intertextual, meramente cultural y caracterizada con estos elementos, en donde la escritura, el habla, el uso de los símbolos y otras peripecias comunicativas y cognitivas permiten proporcionarle efectos positivos al ser humano en formación.

Así, y para conseguirlo el maestro hace aparecer el coloquio, como el espacio lingüístico para llevar a cabo la formación. El docente sabe que el punto de reunión de la palabra dicha y hecha en la clase, la que organiza el grupo de alumnos interesados en el debate y discusión, es el tópico la “evolución”, en particular. Él sabe que sus alumnos no hablan en clase, sino que sus participaciones son tácitas o responden a través del tiempo, o en las evaluaciones, o dialogan con su escritura sobre sus cuadernos. Parecería que el maestro introduce coloquio en el discurso porque es una especie de *Wikipedia* donde se registran las opiniones de forma libre y pueden editar los textos, se diría que ocurre lo mismo aquí en el aula... coloquio como forma de devoción a lo interactivo, como lugar de las enunciaciones posibles. El maestro lanza el texto oral a sus alumnos, y éstos, lo editan, lo re-editan en el espacio-tiempo trascendente.

Se trata de una clara orientación hacia la intertextualidad. Se trata de las conexiones de la pedagogía, de analizar cómo se mueven los textos para aprender a someterlos y a originarlos. El maestro trata de observar la presencia y copresencia de textos en el discurso del docente, los cuales posibilitan la conversación entre aquellos que han reflexionado sobre el tema; **conexiones** de un plurilingüismo efectivo, un diálogo entre voces y el lector –el alumno y el docente también-, quienes no son seres pasivos sino que se convierten en oyentes-hablantes activos en constante conexión pues reconfiguran -lo que han leído u oído-, y resignifican la palabra para re-elaborarla en nuevo texto e innovar el conocimiento. Es una clara muestra de que lo formativo con estas dimensiones, y por supuesto la intertextual, el maestro suelda la totalidad del discurso (pero deja fisuras conectivas para que entren otros textos ilimitadamente) pues la proviene de la transtextualidad, de la capa originaria que genera la producción discursiva y todos los **saberes** y todas las propuestas educativas de la humanidad. La intertextualidad para él, es holismo conectado. Entre textos el maestro sabe que forma. Reconoce que anda entre un mosaico de textos que va absorbiendo y transformando en otros textos... lo formativo entonces revela una cualidad lúdica del conocimiento, y aquí el juego es el copiar, el cortar y pegar los textos que ha arrancado de otras galaxias informativas y los ha traído al aula para retorizar, para convencer a su auditorio, ¡claro! va citándolos y escribiéndolos en el pizarrón, y otros textos los menciona sin registrarlos en la escritura rápida y casi mínima de su caligrafía. La intertextualidad es un recurso filosófico también, porque va nutriendo el concepto conformante y semántico de su discurso, le va dando a la cara, el rostro formativo. Y el rostro es lo interdialogico. El maestro sabe que la conversación que establece en el aula con el fin de intercambiar, conectar conocimiento y enriquecer el acervo cultural, es un conexión de conocimiento. De allí la necesidad de interdialogar sobre los textos en los distintos escenarios que comprometen a la vida académica y más allá de dichos escenarios, los lleva y los trae, los retrae y los reenvía, los maquilla, los conecta y envuelve en los mass media citando el mismo texto en novela, noticia, entrevista, cine e investigación. Eso es interdialogismo, una manera de ampliar que la originalidad no existe sino una rareza basada en la reinención, porque no hay un punto cero o inicio encontrado, todo es un circular de textos y él sabe que puede mostrar esta estética del conocimiento.

Por ello puede derrumbar los paradigmas. Es decir, puede modelar y seleccionar patrones en cualquier disciplina científica u otro contexto epistemológico. Va encajando en la práctica infiltraciones honduras de su pensamiento que dan lugar a configurar el ejercicio formativo que lo considera “un acto de solidez y unidad” y cuya función se da al servicio de la categorización de los orígenes pertinentes de su práctica y pasión por la palabra formativa y así, contribuye a las causas y efectos de su rol, en las esferas sociales.

Las honduras son el piso básico para acceder a la provocación de los datos epistémicos, es decir, para llegar a ellos, y así enseña que transferir los tópicos, es el traspaso del saber teórico abordado en el terreno de la práctica desde una mirada globalizante. Traer de nuevo los **saberes**, constituye para el maestro no sólo un ejercicio que cimienta la formación, sino también la contribución al deleite de la narración y al ofrecimiento de ofrendas en el rito áulico, actos que son claves para acceder a las dinámicas que configuran y fundamentan la práctica.

Aquí subyace un eje transversal que une lo teórico con lo práctico en un continuo discursivo. Aquí se da la relación teoría-praxis; se ofrece además, una visión global de la práctica que su alumno alcanza a anclar y a enlazar en la dinámica del sentido y del significado de lo que aborda el maestro en su clase. Hay, como se dijo, teorización pero también practicidad que envuelve el rito áulico de aprendizaje destinado a la **disciplina** y a la vida cotidiana. Los contextos son concretos cuando el maestro hace uso de esta metacategoría en razón de que lo cultural es vivencia, escenificación y aplicabilidad. De todas las maneras, la exactitud en el manejo de los conceptos abordados por el maestro es precisa. Quiere decir que la penetración de los razonamientos e ideas planteadas por el docente, contienen análisis precisos y exactos, para ampliar el campo cognitivo e intertextual, y así lograr reflexiones epistemológicas por intermedio de sus aciertos pedagógicos. Este mapeo hacia lo continuo a través de la palabra, permite que el docente logre plantear preguntas que instan a los alumnos a reflexionar sobre el tema. Propone para provocar respuestas tácitas, mudas, pero que él mismo resuelve con palabras divergentes y creativas y, a la vez, proporciona diferentes explicaciones y ejemplos de los temas tratados. Entonces provoca la explicación, la ejemplificación y el énfasis, todo ello con claridad argumentativa y todo ello, lo hace él como si se duplicara,

como si se transparentara una actuación en él de doble condición humana, un emisor y un receptor a la vez. Esa es una condición de lo formativo, la anticipación. Es decir, se anticipa porque previamente piensa en el otro.

Va logrando el maestro la formación integral a través de lo cultural como metacategoría, debido a que desarrolla discursivamente elementos cognitivos o tópicos que van haciendo de su narración un ejemplo de evolución de la comunicación. Atrapa la filogenia del lenguaje para en-redar los sentidos de los **saberes** del conocimiento; y contextualiza, y con firmeza y solidez, robustece la percepción del escuchante. Le permite a sus alumnos saber que la formación y la práctica pedagógica es un asunto discursivo dado que la densidad que aparece en su palabra, la realza para hacerla comprender como una unidad de peso para llegar a la cohesión y a la ilación y así, establecer conexiones, deducciones e inducciones por intermedio de los ropajes que cubren los tópicos abordados.

La intención formativa aquí subyace explícitamente en razón de la pertinencia. Es un juego de congruencias académicas; juego lógico para conjeturar la cultura y la sociedad con los **saberes** abordados. Es decir, la pertinencia ocurre cuando el docente mira, siente y sabe que la reflexión de su práctica, lo ha llevado a prospectar oportunidades; ha observado que las relaciones entre teoría y práctica, dualidad que plantea en los tópicos, es un hecho de la causalidad de la cultura. Que dichas causalidades son el proceso oportuno que buscan las representaciones sociales, históricas, tecnológicas, lingüísticas y otras, a convertirse en impacto, en sello o impronta en las mentes de sus alumnos. Así el docente trata de asociar lo simbólico de la cultura con su discurso humanamente posible en el contexto áulico. Discursar acerca de la causalidad, es pertinente pues el maestro le da valor e importancia a nivel personal, académico y social, es decir, le da un relieve, un efecto de significación no sólo estético sino axiológico.

Así se va conformando el despliegue de lo cultural en el discurso del maestro, va configurando una explanada pedagógica, como hemos dicho, una práctica en el plano formativo. Va generando una especie de zonas difusas con ese plano, es decir, apela a las regiones que va construyendo el saber, efecto material que provoca un estado de oscilación conceptual. Un esferamiento axiológico en el plano de la cultura, va

incluyendo en los límites de la confianza y en la creencia, las verdades de un conocimiento y por tanto, el maestro plantea cuestiones para resolver. Inserta la duda, y con ella, las fluctuaciones de una opinión colectiva e histórica de los **saberes**, que pretenden dar a conocer algo pero que aún expresan dilema, perplejidad, incertidumbre, en suma signos que dan dirección a la provocación de la investigación y en últimas, forma para el desarrollo del saber.

Hoy en día, el maestro, con su discurso, posee un plan estratégico. Posee dicho plan un bagaje conceptual y práctico que le permite argumentar y mantener las opiniones e ideas plasmadas en el discurso de aula. Es un sustento cultural donde abunda la seguridad, pues elabora opciones para la contundencia y así le sirve para liderar **saberes** –inclusive- transhumanos. Hace uso de una base que contiene un bagaje de entrega en lo académico. Eleva su intención pedagógica para referirse a un ser transicional, es decir, a un docente con un potencial hacia la evolución. Allí sustenta lo dicho por él, pues le da sentido a su modo particular de ver la academia, es un modo particular en que entiende y juzga la vida, los hechos y los desarrollos del ser. Así le da interpretación y le confiere una orientación formativa; es énfasis al sentido cultural.

De esta manera, le da un carácter de **natural**, el habituarse al desarrollo de la acción pedagógica en un ambiente de producción permanente de saber, para constituirse en el ser docente, en ese que genera los saberes en su cotidianidad académica. Es generador de planes, proyectos, intenciones y deseos que pretenden formar a partir de instrumentos metacognitivos tales como la comparación, el análisis, la síntesis, la categorización y otras. Así va ofreciendo los actos de su palabra y de sus acciones en actos de comprensión muy claros, y asume que los va internalizando en sus estudiantes. Este proceso **natural** de su comunicación, llega a formar en los estudiantes un signo de **encauzamiento**, es decir, una cualidad direccional de la intención de la práctica. Va materializando mediante conceptos atractivos la apuesta formativa, va ofreciendo entonces, herramientas cognitivas y afectivas para que confluyan en el acompañamiento que solicita el alumno, cuando es escuchante, cuando es interlocutor del brindaje de **saberes** que provienen del maestro.

La incorporación del material cognitivo en el discurso es un ejercicio continuo de su práctica, y la configura como una táctica y estrategia de la praxis, en un saber- hacer

para conseguir el desarrollo discursivo en su aula. Asimismo, el saber-ser lo media a través de su experiencia la cual ubica en el discurso como ejemplo y habilidad de su práctica cultural.

Finalmente, todo ello lo muestra como su **memoria**, como el habitáculo primordial de la cultura. Como esa habitación abierta donde se hospedan los signos de la cultura y que, a la vez, la presenta como una región extendida, como un campo semántico y pragmático, social e histórico de la evolución humana. Pero también como un lugar emocional, que desde una mirada interdisciplinar y contextual, presenta reinterpretaciones y por ende nuevas maneras de comprender los hechos que afectan a los seres humanos y a sus objetos. Bajo este lente, la ciencia en el discurso del maestro y para la formación -su carreta-, recupera su carácter de acontecimiento en la práctica pedagógica y posee significación pues significa un hecho para la construcción humana y, es consecuentemente, un producto propiedad de la colectividad social. El conocimiento científico hospedado en la **memoria** del maestro es **memoria** generadora de visiones, historicidades, imaginarios, narraciones, creaciones y cotidianidades y provienen del mundo conceptual de la cultura. Es el código de la ciencia, pues se acerca al mundo de la vida, al mundo de la cultura; al de las oportunidades de los individuos y de los grupos, de sus vivencias para la construcción del sentido de la vida: la formación. Por tanto, el maestro es un refranero, es un cuentero que forma integralmente, representa un fenómeno por cierto, muy contemporáneo, un signo muy performance: un dispositivo escénico público.

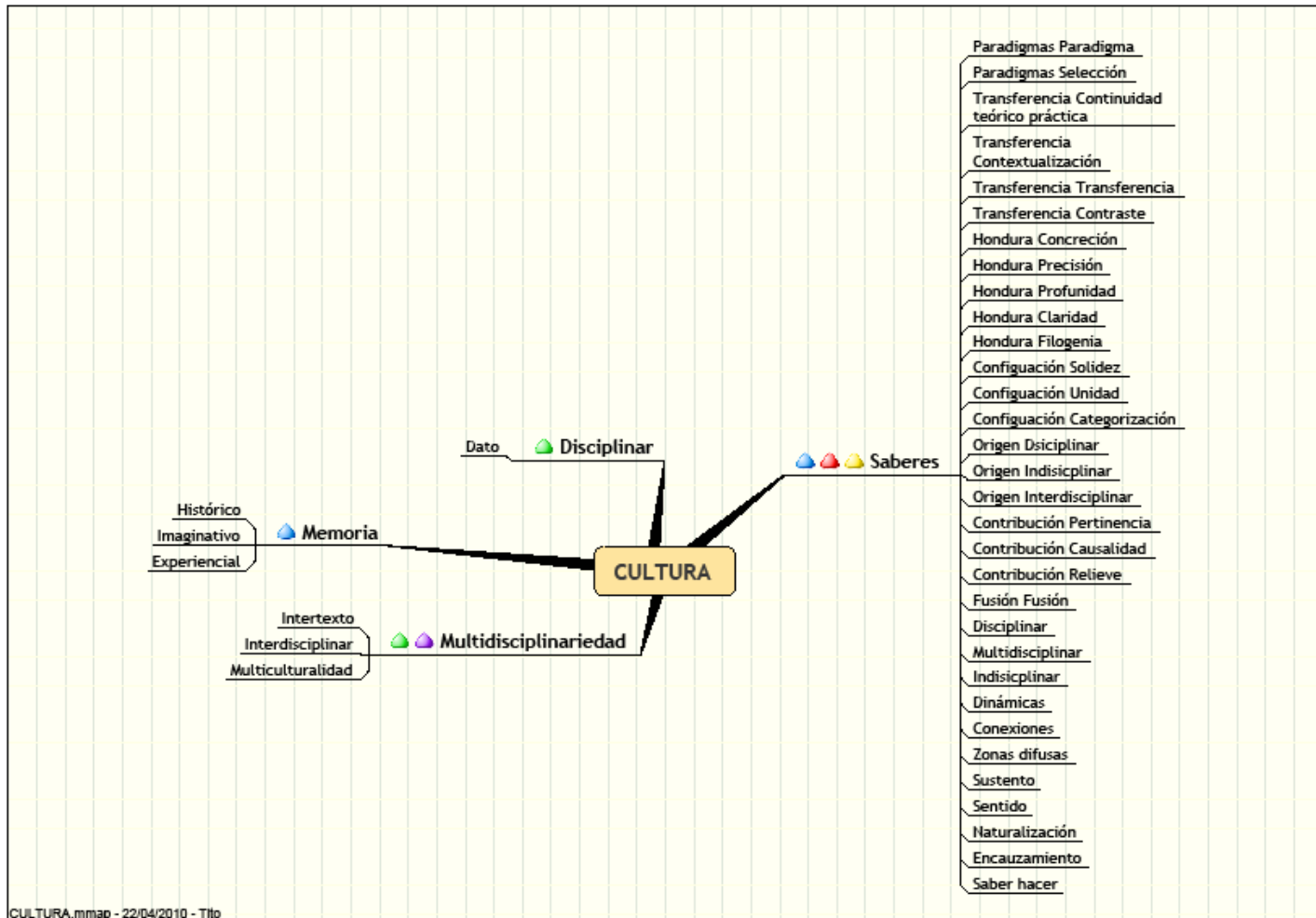


Ilustración 15. Meta categoría – Cultura.

5.2.5. Axiológico

La intersección de categorías que conforman la meta categoría **axiológico** atiende al universo de los valores, analizando los principios que permiten considerar lo “valioso” de un estado, actitud o acción. Lo axiológico considera los fundamentos de tal juicio, estos cimientos están enmarcados en un contexto cultural (Ilustración 16).

Como punto cero de lo axiológico, aparece la introspección, que es alojada en el “creer en sí mismo”, siendo éste el alumbramiento sónico del interdialogismo colectivo y asociado con la profesión docente que se determina con firmeza, excelencia y reflexión. Es la acción personalizante que intenta dar cuenta de cuán importante es la articulación de las relaciones interpersonales en el hecho axiológico.

Lo formativo entonces trae a colación el reflejo; la autoimagen del docente se proyecta y devuelve hacia los estudiantes, como si fuera un acto de acometida hacia lo explicitante de los signos. Signos que preocupan a la educación en el sentido que urgen convertirse en una especie de acercamiento de lo interior hacia lo exterior de quien tiene la palabra discursiva. En este proceso, surge la idea de espejo como un conjunto de rasgos -o ejes- de concienciación del docente sobre sus características propias o trazos peculiares con los cuales potencia y desarrolla su ejercicio formativo.

Estos rasgos ultiman el grito del ser en la escena del aula. La introspección eleva al ser del docente con sus actitudes de compromiso, dedicación, determinación, firmeza, rigor y valentía que potencian su labor. También permite que se ajuste el alumbramiento formativo a través de la regulación y adaptación al contexto que hace el docente de su práctica pedagógica, asimismo la nutre de introspección y reflexión permanentes. De igual manera, plantea una formación especial que procesa el auto reconocimiento de la información que crea el docente en su mente comunicativa y pedagógica para rendir cuentas a la eficacia. Es el hablar del juicio y de la impronta de valores como una acción ejemplificante de sí mismo hacia el auditorio, que hunde sus raíces en la conciencia y en la postura crítica y autoreflexiva.

De igual manera, lo **axiológico** como categoría primaria es la red que abre el libre albedrío, entendiendo el uso de la libertad para enfatizar la autonomía. Es la condición

que utiliza el docente para emplear la generación de una visión interior del ser hacia la motivación del otro... es el libre albedrío por la vida y por la permanencia replicante del diálogo siempre reconstructivo. Pero como correlato del albedrío, la práctica formativa retoma el alumbramiento sígnico del interdialogismo basado en la responsabilidad, como cumplimiento de las obligaciones dentro de una mirada del cuidado del hacer o decidir algo por parte del docente. Surge el respeto, como acto de consideración hacia el otro y como universo diverso marcado por biografías únicas y significaciones que en ocasiones elevan voces divergentes frente al punto de vista propio, para instalarse en el mundo del aula. De esta manera, el docente es reconocido como un actor humanizado de su entorno.

El escenario de la formación permite la llegada del servicio como la acción humana que ensancha y desborda el ser, y es signada por un impulso de afecto que significa y otorga sentido existencial a través de la entrega al otro. Emerge por sus cualidades de desinterés, dentro de una perspectiva relacional que trasciende las expectativas transaccionales del “recibir algo a cambio”, y que es significada por la satisfacción y plenitud que ofrece el acto mismo de entrega.

El espacio formativo en el discurso que devela lo **axiológico**, es un aporte a esa incompletud del ser que siendo una orientación natural, valora la otredad, como inclusión acompañante de la intimidad que apoya interactivamente los recónditos de la humildad con formas y contenidos para inventar lugares posibles en y con el otro. Asimismo, invita a la inclusión de lo diverso, proyectando el acto profesional como un despliegue de acciones que permiten la intersubjetivación entre las identidades divergentes, y dentro de la óptica del servicio. En este lugar, el servicio y la otredad se enlazan con la opción multicultural e indisciplinar del discurso formativo y, que es descrita, en la metacategoría de **cultura**.

La otredad se hace alteridad configurándose en espacio cuyo inicio y extensión es el otro, que como agente reconocido e incorporado apoyan la significación de la teoría y del oficio. Configura una apertura a los umbrales de la comprensión, de la intelección y de la aprehensión. Y al hacerlo, fortalece la singularidad del yo de tal modo que favorece la valoración de sí mismo y de los otros desde la profesión y en la toma de conciencia de la individualidad... el estudiante se reconoce.

En este continuo de alteridad aparece el tú como la figura que dinamiza la recepción de un discurso pedagógico y que mediante posturas críticas inscribe la relación yo-tú irradiando la capacidad de "alternar" o cambiar la propia perspectiva por la del "otro"; Este continuo, considera el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del otro, y no dando por sentado, que lo propio es lo único posible.

De la misma manera que se inscribe la relación docente-dicente y que como consecuencia se configura un mundo de trabajo en equipo, el estudiante identifica una serie de estrategias, procedimientos y metodologías que puede utilizar un grupo humano para lograr las metas propuestas o prestar un servicio. Se inscribe y se ubica un equipo de trabajo que, conformado, se organiza en torno a habilidades y competencias específicas bajo la conducción de un coordinador. Son pues prácticas que enriquecen los escenarios para exigir la comprensión en cuanto respeto a la diversidad y como bien necesario para generar una coexistencia futura nueva y cada vez más humana.

La estela formativa del discurso marca un nosotros que es el sustrato para el desarrollo del sentido de identidad y de responsabilidad dentro de un colectivo social, ello, llama a la pertenencia. Así, el estudiante se autopercebe como integrante activo de la sociedad y hace consciente la pertinencia de la labor que desempeñará desde el ámbito profesional en que ha decidido prepararse. El sentido social es así planteado no solamente desde la competencia para trabajar en equipo, sino también, desde la significación que arroja la pertinencia de la acción profesional en el seno de una comunidad humana.

En la práctica formativa, el docente asume un rol que acompaña desde un papel crítico y reflexivo que guía y orienta. El acompañamiento plantea también escenarios de cercanía e intimidad que en-redan los tránsitos de docente y alumnos más allá de las vertebraciones temáticas y los contenidos.

Lo **axiológico**, al tiempo que modelo, deviene también experiencia vivida en el aula como enlace afectivo que sostiene los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así, de esta manera, la libertad para construir lo formativo se da desde una visión interior del ser hacia los modos particulares en que el docente ejerce su enseñanza.

Ejercicio de un patrón inherente en la construcción autónoma del otro, del estudiante, quien a su vez ejerce una conducta humana que marca el libre albedrío por la vida académica y por la permanencia replicante y constante de los textos que dan forma al discurso que referencia lo formativo.

Los modos del discurso son poblados por lo **axiológico** como región no enunciada e implícita de la práctica pedagógica; región expresada a través de cualidades significantes del estilo de la práctica más que a través de explicitaciones que la objetivan. En cuanto sello del estilo, permea los ejes transversales del discurso, depositando en éste, las semillas fundacionales de lo formativo como trazos de valor, libertad, solidaridad, compromiso y responsabilidad.

Finalmente, una sociedad moderna inundada por discursos de conflictos, agravamientos y crisis, se cuele por los intersticios del aula en el discurso del docente. Hace del discurso formativo un objeto permeante de la realidad que vive el docente. Así, se desarrolla en el escenario del aula un libreto de lugares y no lugares, puntos desde los cuales habla y calla el docente. Espacios de enunciación y silencio que habitan el rito áulico como signos de complejidad humana y opacidad y que configuran lo dicho y lo no dicho del discurso, como vórtices ontológicos de la formación.

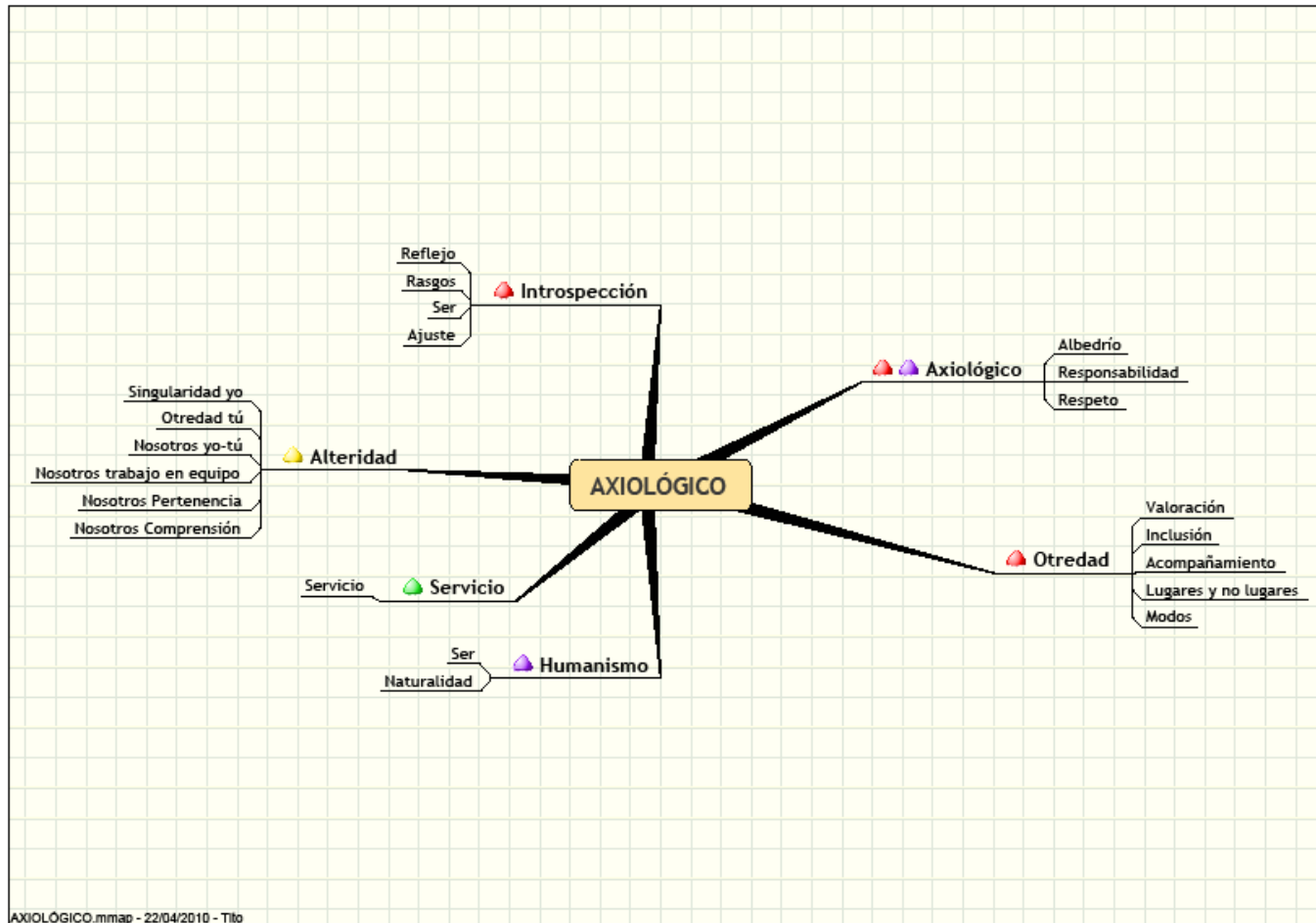


Ilustración 16. Meta categoría – axiológico

En el Anexo 14 se presenta un esquema completo de la ramificación de meta categorías, categorías y dimensiones; la fuente de la cual proviene cada categoría está señalada mediante una convención de colores indicada en la parte superior izquierda del gráfico. Se presenta igualmente una relación de las categorías encontradas según la **fuente** de la cual emergieron.

6. CONCLUSIONES

6.1. Práctica pedagógica

La práctica pedagógica es producto de la ciencia y el arte

“El espacio de Einstein no está más cerca de la realidad que el cielo de Van Gogh”
Arthur Koestler

La práctica pedagógica en estudio, toma forma y sentido desde la iniciación y el paso por un orden científico particular: la evolución de los organismos. El estudio de las transformaciones que a través del tiempo han originado la diversidad de formas de vida existentes, implica la apropiación de signos y símbolos. El código del léxico biológico, es una forma particular de comunicarse, un lenguaje que da cuenta de unas lógicas, formas de ser y de habitar el mundo. De esta manera, se gesta una dupla conformada por los códigos lingüísticos y las formas de razonar propias del campo disciplinar. El progreso de este código lógico, permite el ordenamiento de ideas y conceptos. La sistematización de los pensamientos abre la puerta al dominio del saber, el cual se manifiesta a través de la profundidad, precisión y exactitud de su manejo (rigor científico).

Aquí el código compartido es un camino para comunicarse y establecer vínculos entre personas con similares intereses. La apropiación del código hace posible que los sujetos de la práctica relacionen los mismos signos a los mismos referentes. Este enlace del código al signo o del signo al referente, no sólo asegura y estabiliza el sentido, sino que también lo *produce*, arraigando sentido común. En otras palabras, el código instaura un parámetro de reconocimiento de los signos. De esta forma, el

mensaje se comprende sólo si el docente y sus estudiantes se remiten al código, al signo y al sentido que comparten (Corea y Lewkowicz, 2008, p. 44-47).

El código y el sentido del signo configuran una serie de implícitos que serán probablemente inferidos como significados de los mensajes. El sentido implícito y compartido hace que se simetrice la relación existente entre el docente y los estudiantes. Y que aunque distintos se encuentren como semejantes y establezcan vínculos (Corea y Lewkowicz, 2008, p. 44-47).

Ahora bien, “el objetivo de la ciencia es entender los fenómenos del mundo natural” (Hodson, 1982 en Galagovsky *et al*, 2008, p. 19). En el campo de la ciencia natural es común asumir las explicaciones científicas como descripciones del mundo real, que buscan llegar a la verdad. Es decir, las teorías dan cuenta de la realidad y por tanto edifican certezas. Esta “visión absolutista del conocimiento”, conduce a la postulación de un “realismo ingenuo”, caracterizado por la “veracidad, neutralidad y superioridad del conocimiento científico”. En coherencia con ello la enseñanza busca tan sólo que los estudiantes comprendan las explicaciones que los científicos han proporcionado a los diferentes fenómenos. Desde esta perspectiva existe “un conocimiento único, verdadero e inmutable” al que deba aspirarse y el que deba ser aprendido (Porlán *et al.*, 1996, en Galagovsky *et al*, 2008, p. 24).

Los datos construidos muestran que la práctica pedagógica supera la condición antes descrita. Aquí la reflexión epistemológica prefigura, configura y posfigura el desarrollo de la práctica. Existe conciencia de la postura que adopta el maestro frente a lo que enseña. En este sentido, no se pretende que los participantes en la práctica pedagógica “naturalicen” los contenidos de las teorías aceptadas, alimentando la visión de verdad inmutable. Las teorías se presentan aquí sin pierden su carácter provisional, pues todas ellas pueden ser revisadas, modificadas o reemplazadas (Galagovsky *et al*, 2008, p. 25).

Evidencia de lo anterior es que el discurso producto de esta práctica pedagógica no sólo presenta matices de orden descriptivo y afirmativo, sino también de tipo analítico,

sintético, comparativo o argumentativo. Así mismo, la selección de los contenidos que se llevan al aula, pareciera estar determinada por su actualidad y potencial para generar controversia. Después el panorama se amplía con la articulación armónica de diversas voces y perspectivas alrededor de los tópicos abordados. Aquí los conocimientos son validos en relación con un contexto, una intención y una postura epistemológica frente al estudio del fenómeno.

De ahí que los estudiantes perciben a través del discurso del maestro una ciencia viva, abierta, producto de la curiosidad, indagación y reflexión humana. Esta imagen de la ciencia supone para ellos enfrentar problemas, emitir o contrastar hipótesis a partir de la evidencia empírica y generar desarrollos conceptuales provisionalmente verdaderos. Así mismo, este dibujo de la ciencia parece despertar en algunos y reafirmar en otros, un interés real y profundo por la ciencia misma y por la idea de formarse a través de ella.

Lo anterior confirma la importancia de la reflexión antes, durante y posterior al evento pedagógico. Pues sólo cuando el maestro y sus estudiantes se miran a sí mismos, se hacen conscientes de sus propias creencias y de su propia postura, factores que condicionan fuertemente las intervenciones e interacciones que se realizan en el aula (Galagovsky, 2008, p. 27).

Ahora bien, consideramos que la práctica pedagógica estudiada es producto de la racionalidad propia de la ciencia natural y también de la sensibilidad, de la creatividad y de la búsqueda del justo equilibrio entre ellas. De acuerdo con Jean Pierre Changeux, aunque la ciencia no se identifica con el placer, ni el arte con la razón, no puede haber ciencia sin placer ni arte sin razón.

En este sentido, el discurso enunciado por el maestro posee dos rasgos característicos la transxtextualidad y la oratoria. La dinámica transtextual crea y organiza el pensamiento y construye la mirada particular del docente sobre el fenómeno biológico abordado. El flujo continuo de textos en el discurso busca relacionar y articular las unidades cerradas, creadas y unificadas por una sólo idea, por un sólo componente, en

una conformación-creación-narración, que le dan forma y lo cargan de intencionalidad y sentido formativo. De esta manera, lo que se dice en el aula adquiere una grafía singular como la de una escultura o una pintura.

De la misma forma, la elocuencia caracteriza a este docente. Su oratoria expresa actitudes e invita a la contra actitud, logrando cautivar e incitar a los estudiantes a adentrarse en el conocimiento profundo de la disciplina biológica. Además, el fuerte poder de convicción del docente lleva a los estudiantes a procesos metacognitivos, la reflexión y la toma de decisiones, no sólo en relación con los conocimientos abordados sino también sobre aspectos de carácter ético y axiológico del quehacer científico.

Al respecto Bruner (2004, en Galagovsky, 2008, p. 27) señala: “el medio de intercambio en el cual se lleva a cabo la educación – el lenguaje – nunca puede ser neutral, pues impone un punto de vista no sólo sobre el mundo al cual se refiere, sino hacia el uso de la mente con respecto a ese mundo. El lenguaje impone necesariamente una perspectiva desde la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos. No es sólo que el medio es el mensaje, el mensaje en si puede crear la realidad que el mensaje encarna y predisponer a aquellos quienes lo oyen a pensar de un modo particular con respecto a él”.

Al observar esta práctica pedagógica se entiende la unión de la ciencia y el arte en el mundo antiguo en una combinación trídica entre razón, arte y belleza. El hablar de ciencia es un arte. Asumir esta condición potencia lo formativo de la práctica pedagógica, en tanto lo enunciado en el aula pasa de ser un fragmento de información a ser un signo con sentido en el contexto de la vida misma. La pasión del maestro por su *arte de hacer ciencia* invade el espacio, lo llena de belleza y así seduce la mente de sus estudiantes.

La práctica pedagógica es constructora de subjetividades

“El mundo crea en nosotros el espacio donde recibirlo.
El mundo nos obliga a habitarlo;
pero el modo en que le damos lugar al mundo en nosotros,
es tarea que corre por nuestra cuenta”.

Martin Buber

Lo comunicativo es la urdimbre en la que se hila la práctica pedagógica aquí analizada. El docente y sus estudiantes comparten códigos y significaciones que posibilitan la comunicación con sentido pedagógico. Esta comunicación es pedagógica en tanto proporciona las condiciones para formar a partir de la cimentación de subjetividades en el enseñante y los alumnos. Ambos se constituyen en el encuentro pedagógico.

Entendemos la subjetividad como todo aquello en “lo que creemos, lo que nos parece que somos y lo que se hace con eso” (Vansen, 2008, p. 25). En otras palabras la subjetividad “es un modo de hacer en el mundo. Es un modo de hacer con el mundo. Es un modo de hacer con lo real” (Corea y Lewkowicz, 2008, p. 48). Nos dedicaremos ahora a explicar como la práctica pedagógica analizada promueve la construcción de esta subjetividad.

La enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la indagación son proyecto y propósito de la práctica pedagógica observada. En el despliegue de estas tareas se producen construcciones como la memoria, la conciencia y el saber, básicas para el ejercicio de las operaciones que requiere el discurso pedagógico (Corea y Lewkowicz, 2008, p. 49). El discurso que habita la práctica plantea unas exigencias que a su vez instauran subjetividad pedagógica.

En este caso, el discurso no está mediatizado por imágenes u otros estímulos diferentes a la palabra. Por tanto, el discurso exige al maestro y a los estudiantes estar concentrados. Concentrarse significa estar en una relación de intimidad con la propia conciencia. En el aula, el estudiante piensa y razona al escuchar al maestro. El estudiante atiende la voz del docente y escucha su propia voz, entra así en un diálogo permanente y profundo, que rara vez se verbaliza. El estudiante y el docente se

mantienen siempre concentrados, centrados en un sólo punto. Se alejan de cualquier estímulo que interfiera con esa condición de intimidad y de interioridad que establecen con sus conciencias para pensar (Corea y Lewkowicz, 2008, p. 49). De esta forma se articulan la memoria, la atención y el pensamiento en un espacio interior generador de subjetividades.

El escenario descrito contrasta con el ambiente usual en las aulas universitarias actuales, donde el uso de múltiples mediaciones tecnológicas, como por ejemplo la presentación en *powerpoint*, es el pan de cada día. De acuerdo con Corea y Lewkowicz (2008, p. 50), “el discurso mediático requiere exterioridad y descentramiento”. El recurso tecnológico empleado sin criterio puede bombardear al estudiante con información que no alcanza a interiorizar. En esta circunstancia el estudiante puede estar sometido a tantos estímulos visuales o auditivos que se olvida de sí mismo. No es necesario aquí, ejercitar la memoria o la concentración, pues es probable que el estímulo actual no requiera del anterior para ser decodificado. En las prácticas y discursos de aula saturados de estímulos “todo huele, todo brilla, todo, todo significa”, lo que hace posible que la desatención o la desconexión sea un modo de interactuar en ellas. “En la subjetividad contemporánea predomina la percepción sobre la conciencia” (Corea y Lewkowicz, 2008, p. 50).

Por el contrario, la práctica pedagógica en estudio, como cualquier experiencia de saber, supone y produce conciencia y memoria. Estas dos funcionan como “signos, símbolos, marcas significantes, huellas”. La conciencia se organiza sobre elementos que puedan ser recuperados por la memoria. El dispositivo pedagógico logra que la conciencia doblegue la percepción, cuando logra que cada momento requiera de uno previo que le dé sentido. “Cuanto más se reducen los estímulos, más eficaz resulta el funcionamiento de la razón” (Corea y Lewkowicz, 2008, p. 51).

La subjetividad en este caso se edifica de forma paulatina y escalonada a partir de los heterogéneos signos sociales y de saber científico que el profesor y los estudiantes apropian y que se evidencian en sus actitudes y acciones. Además, esta subjetividad trasciende los roles más inmediatos de profesor y alumno, para llegar al terreno de lo

humano. Aquí la construcción de esta subjetividad se da través de la introspección, el reconocimiento de lo que se trae, la valoración de lo que ya se es, la ampliación de la mirada, el establecimiento de rumbos, la determinación de un horizonte y la conciencia de trascender. De manera simultánea el esbozar la mismidad bosqueja a ese otro, a ese que se narra ajeno. En palabras de Edgar Morin (2001, p. 49) “conocer lo humano es principalmente situarlo en el universo y a la vez separarlo de él”.

De esta forma, tanto el maestro como el estudiante identifican un lugar propio, que se diferencia del lugar del otro. Sin embargo es posible vincular estos lugares en función de un sentido en común y una subjetividad particular ligada a las significaciones producidas por el docente y sus alumnos. Los individuos se unen aquí por relaciones de sentido, que no están dadas sino que necesitan construirse, dando cuenta de los matices de la singularidad humana, revigorizando lo comunicativo y potenciando lo formativo (Corea y Lewkowicz, 2008, p. 45 a 47).

Este hallazgo ilumina el escenario educativo en tiempos donde la mediación tecnológica y el flujo veloz de la información han suplantado la comunicación y la escuela abrumada con la información, se ha declarado impotente para generar subjetividad (Corea y Lewkowicz, 2008, p. 43).

La práctica pedagógica es reflexión y acción generadora de movimiento

"Nosotros hemos de ser el cambio que deseamos ver en el mundo"

Gandhi

Lo cognitivo y lo afectivo son indivisibles en los procesos mentales y se relacionan con los intereses y necesidades del individuo. Cada acto concreto, cada unidad de conciencia incluye ambos componentes. En consecuencia el aprendizaje es el resultado de la integración funcional de lo cognitivo y lo afectivo, pues la apropiación significativa de conocimientos se facilita cuando se da en medio de un clima de valoración, confianza y empatía, donde se trata de comprender al otro en sus emociones e ideales (C. Rogers en Lugo, 2008, p. 86). De esta forma, el maestro y sus estudiantes desarrollan su capacidad de discernimiento y edifican certezas sobre lo que piensan o

sienten. La creencia firme es la razón que está detrás de la acción del docente (persuasión) y del estudiante (motivación).

Desde el docente, lo persuasivo se dispone a manera de una mediación implícita que busca generar determinadas impresiones, sensaciones y vivencias en aquel que escucha. La afectividad presente en la práctica pedagógica en estudio, sugiere un mecanismo de incitación y no de imposición, de trabajo colectivo implícito, de construcción de conocimiento y no solamente de transmisión y legitimación de algunas verdades particulares. Se trata entonces de invitar, al estudiante a que asuma el reto de conocer y empoderarse.

Los estudiantes ven en el enseñante alguien que los valora, respeta y acepta. El sentirse comprendido posibilita el escucharse a así mismo de una manera mas profunda y resignificar intereses, vivencias y significados (Lugo, 2008, p. 56).

De ahí que como resultado de la interacción, cada uno de los participantes generó una percepción y valoración del otro. Así, la práctica pedagógica adquirió sentido, de acuerdo a sensaciones e impresiones que acontecen ligadas al evento comunicativo, expresado en contenidos, ideas y opiniones concretas.

Aquí el sentido se alcanza, cuando lo que se aprende o lo que es objeto de enseñanza, se conecta con la experiencia vital. Esto significa que los conceptos, las ideas, los problemas, las inquietudes etcétera, circulan de una manera significativa en el pensamiento cuando éstas se refieren a la vida misma.

A través de la interrelación estudiante–estudiante y estudiante-docente, se establecen un conjunto de acciones coherentes y conexiones continuas, que promueven la apropiación de valores, costumbres y normas esenciales en la persona. Esta apropiación está mediada por la motivación, la cultura, el ámbito social y las actividades que se desarrollan, en tanto favorecen y enriquecen las experiencias.

En toda interacción humana existe comunicación que afecta la conducta de los individuos. La conducta de los individuos y su relación con el contexto, se constituyen en mensaje, aún en ausencia de palabras.

Generar en los sujetos movimientos interiores a través de la comunicación y afección, es entonces un proceso social, esencial, permanente, inevitable y complejo. Es así como siglos después continúa vigente lo enunciado por Anne Robert Jacques Turgot: “Es principio de la educación predicar con el ejemplo”.

La práctica pedagógica es reflexión y acción mística

"Haré más desde el cielo, de lo que puedo hacer aquí en la tierra".

Pio de Pietrelcina

La episteme es el lugar particular desde donde el maestro acciona la práctica pedagógica en estudio. Es una pulsión que emerge desde el inconsciente y que determina los modos y las maneras. En otras palabras, determina su apuesta para formar. En este sentido, la episteme pre-figura, configura y posfigura la práctica. Así mismo, la cualifica en tanto recupera su carga simbólica, su mística.

En la práctica pedagógica observada no sólo confluyen aspectos cognitivos, racionales y normativos del plan de estudios, del curso particular que se imparte o de la propuesta “operativa” de la misma práctica. También, allí se encuentra el conjunto de creencias, valores, rituales y tradiciones producto de la historia de vida de los sujetos participantes. De esta manera, la práctica se consolida, desde dos dimensiones: como *costumbre* y como *ceremonia*. En ambos casos la práctica se repite de forma casi invariable, de acuerdo a un conjunto de normas acordadas y establecidas.

La práctica como costumbre teje una serie de acciones, actitudes, emparentadas, marcadas o signadas por valores simbólicos, que encuentran su razón de ser en el contexto de la tradición educativa y disciplinar. La costumbre se construye aquí a la manera del *habitus* de Bourdieu, el cual enfatiza en la integración de los esquemas en un sistema y en una “gramática generativa” de pensamientos y actos. Se trata de una estructura oculta de la acción que le confiere un valor permanente y que se conserva a través de unas huellas en el cerebro que se activan sin que el sujeto tenga que “recordarlo” en un sentido estricto. Esto explica el por qué la práctica es un conjunto de esquemas de pensamiento y de acción (costumbre), y pueda escapar de la conciencia de los sujetos (Perrenoud, 2004, p.143).

Por otra parte, la práctica como ceremonia ofrece un culto al conocimiento y un rito de “iniciación” y “de paso”, que se renueva y dinamiza a través de la enseñanza y el aprendizaje. Esta introducción de los “no iniciados” en lo que para ellos es aun un “misterio” o un aspecto “oculto” del saber, implica también una transformación de creencias, comportamientos, actitudes y/o valores, lo que lleva al sujeto a un nuevo estado. La práctica como rito encuentra su razón de ser en la necesidad por el saber y desarrollar el conocimiento, lo que potencia su efecto formativo.

Por otra parte, la práctica pedagógica como rito expresa el contenido del mito. El discurso pedagógico y el enseñante se transforman en relato y se arraigan como hechos y personajes extraordinarios, casi sobrenaturales. Estos relatos se integran en el marco de una tradición, hacen parte de la cultura del aula y otorgan un respaldo narrativo a aquello que la comunidad acuerda como central y auténtico de la práctica pedagógica.

La práctica pedagógica es reconstrucción histórica y cultural

No hay ciencia sin científicos, así como no hay científicos que trabajen completamente solos y asilados, descontextualizados de su época y de su problemática.

Lydia Galagovsky

Un aspecto característico del discurso que habita la práctica pedagógica aquí analizada es la narración de hechos reales, imaginados o cotidianos. El relato es aquí vector de intención, de sentido, vehiculo del mensaje. Galagovsky (2008, p. 61), recuerda que gran parte de nuestro conocimiento lo hemos apropiado como información verbal de la que se recuerda algo, se olvida algo y también se cambia algo.

El relatar como acontecieron los hechos y qué acciones emprendieron los personajes de la ciencia, estará siempre cargado de intencionalidad y por tanto remitirán a quienes escuchan a elaborar una construcción mental sobre la naturaleza del trabajo y las personas que ocupan su tiempo y energía al desarrollo científico (Galagovsky, 2008, p. 63).

Así mismo, el recuperar la historia de la producción del conocimiento científico posibilita el presentar los obstáculos que se enfrentaron, analizar las dudas y controversias que

surgieron y los contextos culturales, filosóficos y tecnológicos donde se generaron (Galagovsky 2008, p. 67).

Por otra parte, analizar el comportamiento de los científicos, como seres humanos en contextos, evoca los elementos éticos y axiológicos que exige la permanente toma de decisiones, durante el ejercicio profesional (Galagovsky, 2008, p. 65).

Este abordaje narrativo e histórico de la práctica pedagógica analizada aporta reinterpretaciones y por ende nuevas maneras de comprender los hechos. Bajo este lente, la ciencia natural recupera su carácter de acontecimiento de construcción humana producto de un colectivo social. El conocimiento científico, generado en el mundo conceptual y en el código restringido de la ciencia, se acerca al mundo de la vida, al mundo de la cultura: cualquiera puede hacerse preguntas y plantear soluciones.

Por otra parte, la práctica pedagógica articulada desde los ejes antes mencionados proporciona modelos explicativos para los fenómenos o conceptos, evadiendo quizás algunas dificultades que se presentan para su comprensión.

La enseñanza ejercida desde el contexto de producción disciplinar, puede facilitar que el estudiante entre desde su propia humanidad en diferentes capacidades direccionamiento y discernimiento de los fenómenos y conceptos en estudio. La capacidad de búsqueda de explicaciones y la manera de acceder a ellas, se presentan como parte de la condición humana, exponiendo caminos diversos para acceder a la comprensión propia del fenómeno y atreverse a proponer hipótesis. El estudiante es capaz de preguntarse algo frente al concepto o fenómeno y de esta manera construir su propia mirada, una mirada quizás más crítica.

La práctica pedagógica es reflexión y acción compleja

El gran sendero no tiene puertas, miles de caminos llevan a él.
Cuando uno atraviesa ese umbral sin puerta, camina libremente entre el cielo y la tierra.
Mumon (sabio Zen)

Educación en la era planetaria requiere del enseñante situar todo en el contexto y dinamizarlo desde la complejidad inherente al planeta (Morin, 2001, p. 37). En la práctica pedagógica en estudio la organización del conocimiento y del pensamiento se

da en función de una triada conformada por la indagación, la incertidumbre y la pertinencia. A través de esta práctica se invita a la indagación, en tanto la ciencia se presenta carente de una verdad definida. Siempre la verdad de la ciencia es válida en un momento histórico y está en permanente construcción. También, la incertidumbre se revela como una cualidad intrínseca de la ciencia, a pesar de que los hombres se ocupen en generar certidumbres a través de ella.

De la misma forma, la práctica observada es calificada por los estudiantes como pertinente. Esta pertinencia se relaciona con la manera en que la información y los conocimientos allí abordados responden al mismo tiempo a sus necesidades intelectuales y vitales. Para Morin (2001, p. 38-40) esta pertinencia se vincula a cuatro aspectos, que surgieron también a partir de los datos construidos en la presente investigación. Estos aspectos son el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo.

- En relación con el contexto se identifica en esta práctica pedagógica la extensión de redes hacia los saberes previos de los sujetos y hacia problemáticas propias de los ámbitos de desempeño profesional. Morin (2001, p. 38) destaca la importancia de situar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido, se determine las condiciones de su inserción y se fije límite a su validez. “La evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conocimientos cada vez más abstractos sino por el contrario, hacia su contextualización (Claude Bastein, en Morin, 2001, p. 38).
- También en esta práctica pedagógica se hace evidente la interacción sinérgica, el engranaje, la organización o la reorganización de elementos y dinámicas vitales, experimentadas por los sujetos en el ámbito académico y fuera de él. Para Morin (2001, p. 39) “lo global es más que el contexto, es el conjunto que contiene partes diversas ligadas de una manera inter-retroactiva u organizacional”. El todo aquí es más que la suma de sus partes. El todo posee cualidades que no se encontrarían en las partes y ciertas propiedades de las partes pueden ser inhibidas por la fuerza del todo.

- En la práctica pedagógica estudiada se parte de reconocer y valorar los saberes provenientes de otras disciplinas y los saberes aún no disciplinados tanto para la construcción del propio campo, como para la resolución de los problemas biológico-sociales. La práctica pedagógica aborda problemas polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, que implican superar la visión unidisciplinar o monodisciplinar, para acoger una mirada global e integradora que potencia la acción formativa de la práctica misma en los sujetos participantes. Morin (2001, p. 40) considera que el conocimiento pertinente requiere insertar sus informaciones teniendo en cuenta que el ser humano es una unidad compleja a la vez biológico, psíquico, social, afectivo y racional. Y que las sociedades comportan dimensiones históricas, económicas, sociales.

En el mismo sentido Edgar Morin advierte: “La educación del futuro deberá ser una enseñanza y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano” (2001, p. 49).

Por último, la práctica pedagógica observada propone abordar de manera simultánea diferentes elementos requeridos para formar. Aquí el objeto de conocimiento y su contexto se asumen “interdependientes, interactivos e inter-retroactivos” y por tanto inseparables. Morin (2001, p. 41) explica que siendo “la complejidad la unión entre la unidad y la multiplicidad, la educación debería promover una inteligencia general, apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una dimensión global”.

6.2. Formación

Es posible entender la práctica pedagógica, expresada a través del discurso formativo, como un acontecimiento estético en cuanto es una acción que se desenvuelve a través de partes constitutivas, continuas y diferenciadas, y que conducen hacia una

consumación, en este caso pedagógica; partes que sin embargo guardan, dentro de la diversidad, una unidad que constituye el sello de una forma total que está impregnada por una cualidad emocional. (Dewey, 2008) Como objeto estético, el discurso formativo tiene una forma y una sustancia, dos elementos ontológicos del territorio discursivo que son encarnados en el estilo y los contenidos aportados por el docente. Pero, como sucede en la obra de arte, la forma del discurso formativo es sustancia y la sustancia es forma; así como el hablar del docente sobre ciertos temas polémicos en el aula, por ejemplo, es a la vez tema y estilo didáctico.

La forma ritual de la práctica pedagógica: lo sacralizado en el discurso - *El docente como acompañante ritual*

El territorio del discurso formativo es un espacio ritual, que materializa el mito formativo con sus arquetipos de cultura, conocimiento y axiología. El tiempo-espacio del rito de la clase da la oportunidad al docente de estacionarse en la extensión que le ofrece el lenguaje, como un chamán o guía ritual de lo pedagógico que emerge como centro de ese encuentro sagrado, atento, respetuoso y cuidadoso frente al conocimiento. En este contexto ritual, hay presentación de ofrendas, actos que son claves para acceder a las dinámicas que configuran y fundamentan la práctica. También se presentan espacios de enunciación y silencio que habitan el rito áulico como signos de complejidad humana y opacidad atravesando lo dicho y lo no dicho del discurso, como ejes constitutivos de la formación. Este espacio de sacralización en torno al “acto de enseñar y aprender” se acerca al ‘pensamiento del comienzo’ de Foucault como posibilidad de “localizar la singularidad de los acontecimientos, fuera de toda finalidad monótona” (Bárcena, 2005, p. 137).

El Rito reserva un lugar para el silencio del estudiante; frente al constructivismo social, la mesa redonda, el foro y el seminario, la clase analizada emerge con potencia como un espacio ritual en el que el **profesor-acompañante** del ritual coloniza los espacios verbales como baluartes de formación. La perlocución acontece, pero extendida en el mañana, como si la pregunta que hace el docente a través de su discurso, invitara a que la hipotetización se alargue para encontrar o construir la respuesta en el tiempo extendido, en la vida misma. Desde la intertextualidad, los “espacios vacíos” (*Leerstellen*) son lugares de indeterminación en los que se reclama la integración del

lector como agente que se desliza en las fisuras del texto para interpretarlo y dotarlo de sentido.

Como *maestro de ceremonia*, el docente acompaña en un viaje al estudiante hacia el encuentro de su propia forma, mostrándole cómo hacer y no diciéndole cómo hacer: “no aprendemos nada con quien nos dice ‘haz como yo’. Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen ‘hazlo conmigo’ y en vez de proponernos gestos a reproducir saben emitir signos desplegados en lo heterogéneo” (Deleuze en Bárcena, 2005, p. 134).

La forma estética del discurso – *El docente cuentero*

En el cuerpo formativo del discurso va naciendo el conocimiento en secuencias no interrumpidas de planos o escenas cognitivas que guardan relación entre sí y que integran la argumentación y el razonamiento propuesto por el docente a los estudiantes; atributos de pensamiento y cualidades de la manera de razonar que constituyen una forma llena de sustancia formativa en las que se aloja la emoción como interés, placer, gozo, desconcierto, confusión o pérdida.

El **docente cuentero** “arranca” del alma lo que se tiene contenido y que sirve para el otro, que sirve para enriquecerlo y formarlo. Pero su relato, que busca ser atractor de atención y a la vez agitador de las mentes, comienza por el final, luego se refiere al inicio y se culmina con el nudo. El maestro entonces es un refranero que echa cuentos que no se cierran, porque es el estudiante quien debe llevarlos consigo al campo de la vida para iniciar con ellos otros finales, desarrollos y nudos...

Como sello estético del discurso, la *meta representación* es una condición de lo formativo, como una anticipación de la puesta en escena en el aula. Es decir, el docente se anticipa porque previamente piensa en el otro, aquel que será el público de su *performance*, representación artística de la cotidianidad pedagógica.

Lo *retórico* como gesto estético superior del discurso formativo es aquella dimensión que amplifica el movimiento a través de *afecciones* de diversa índole que incorporan la presencia de lo sensible como elemento constitutivo del ámbito formativo. Los enunciados retóricos son formas poéticas y estéticas de las prácticas que corresponden

a las intencionalidades del discurso docente; se expresan en estructuras, giros y gestos que atraen, incluyen, persuaden y seducen, debido al afecto que imprime el docente a la palabra, a su corporeidad, a su andar sobre el escenario de la representación áulica.

Por último, como si fuera un sello de la estética contemporánea, el discurso formativo transita por el *zapping verbal intencional*, a manera de collage o intertexto pedagógico que entrelaza los relatos como si quisiera representar la multiplicidad-velocidad de imágenes de la cotidianidad contemporánea a manera de mosaicos narrativos en el aula.

La sustancia cultural del discurso formativo – *El docente como artesano del conocimiento*

Para Hegel, y en general para la mayor parte de los pensadores ilustrados, la tarea de formarse atiende ante todo a la superación de la naturalidad del hombre (Hegel en Ríos, 1996), ya que el mundo en el que éste va entrando está configurado en lenguaje y costumbres como ejes de humanidad. Lo formativo del discurso estudiado atiende a este objetivo cultural con una marca propia de pasión, rigor, dialogismo y crítica.

La forma epistemológica acontece a través del acto de *hacer conocimiento* dentro del aula, por parte del docente; a la manera del **artesano**, éste confecciona frente a los estudiantes objetos epistémicos como artefactos culturales, y al hacerlo, modela los procesos para su confección. El discurso formativo teje urdimbres de saberes lógico-apasionados, y los estudiantes se llevan a casa los tejidos y el *saber-cómo-hacer* estos tejidos.

La puesta en escena en el aula es modelo, también, de excelencia marcando el proceder que centra la acción en una búsqueda de buen desarrollo y de rigor, de contundencia disciplinar, y precisión crítica del pensamiento. Pero las construcciones culturales no son actos egoístas y solitarios; por eso, el docente propone una *episteme dialogante*: incorpora en el alumno una actitud investigativa-interlocutiva que va proponiéndole las voces que están vivas en los textos, en los diálogos de los objetos de la cultura. El intercambio con los espacios propios se extiende hacia los universos de saber de otras disciplinas y culturas a través de lo indisciplinar, lo multidisciplinar y lo

multicultural, como transacciones simbólicas fértiles para el desarrollo de los aprendizajes académicos y humanos.

Lo axiológico como sustancia oculta de la práctica; dimensiones ausentes de la educación moderna - *El docente que mira adentro*

Existe un acercamiento emergente desde Kant, entre experiencia estética y moral como componentes de la formación. Para Kant, el hombre tiene un talento natural para la educación, la cual es a la vez una obligación y un acto de *libertad* del sujeto; plantea también una articulación entre vida moral y experiencia estética, el goce de lo bello como gesto desinteresado y libre que armoniza con la naturaleza moral del hombre (Kant en Niño 2008, p.193).

Entender lo moral desde lo estético es atender a lo ético como experiencia significativa más allá de la comprensión racional. Lo axiológico, al tiempo que modelo, deviene también experiencia vivida en el aula como enlace afectivo que sostiene los procesos de enseñanza y aprendizaje. El territorio contemporáneo de lo formativo plantea espacios vivenciales que desbordan el logocentrismo que monopoliza la significación de lo axiológico.

Como punto cero de lo axiológico, aparecen la introspección y lo hermenéutico alojados en el “creer en sí mismo”, siendo éste el alumbramiento sónico del interdialogismo formativo. Goethe diferencia así la *educación* de la *formación*: “Educación es el proceso por medio del cual las cosas, las personas y las instituciones afectan a un individuo. La formación es entender ese proceso como un viaje hacia sí mismo”. Se trata del desarrollo de la facultad de auto reflexión mediante la revisión de los textos propios, autoexamen mediante el cual es posible según Marco Aurelio: “volverse a uno mismo y hacer el examen de las ‘riquezas’ allí depositadas”. (Foucault, 1999, p. 287). Esta actitud hermenéutica y auto reflexiva engendra la “pregunta” constante como espacio fértil de crecimiento.

El discurso formativo en lo axiológico configura la alteridad como comprensión del otro. Configura una apertura a los umbrales de la comprensión, de la intelección y de la aprehensión, fortaleciendo la singularidad del yo de tal modo que favorece la valoración

de sí mismo y de los otros desde la profesión y en la toma de conciencia de la individualidad. También apela a un sentido de humanidad en cuanto atiende al cuidado del otro, la calidez y el buen trato. Se plantea entonces la libertad como sello de la práctica pedagógica. Retomando a Barthes la educación sería, como la amistad, “aquel lugar en el que el otro puede circular libremente” (Barthes en Arenas, 2008). La libertad aparece como espacio de dolor y de alegría para la autonomía y la individualización en el seno de un cuerpo colectivo. (Bárcena, 2005, p. 118)

Por último, el discurso estudiado abre los espacios más ausentes de la sustancia pedagógica: invoca lo trascendente como tránsito por regiones que superan y a la vez nutren la dimensión prosaica de la existencia humana; se atiende a lo espiritual enunciando espacios interiores que trascienden los límites de lo corporal, mental y emocional, y que superan las categorías de tiempo y espacio.

El movimiento como sustancia viva del discurso – *El docente viajero*

La experiencia de aprender suscitada por el discurso formativo es un vector de velocidad, aceleración y fuerza que necesita orientación espacial, punto de aplicación, y dirección. La educación, evocando a Deleuze, encuentra su esencia en el predicado y en la acción. Antes de ser sujeto u objeto, el hecho formativo es verbo y movimiento (Deleuze en Larauri, 2001).

No hay discontinuidad entre la práctica pedagógica y la vida-oficio del docente: ambas esferas están interrelacionadas por la generatividad que desborda el aula, una efervescencia epistemológica del docente que no distingue los *tiempos para producir* de los *tiempos para enseñar*; más bien, es un impulso entusiasta que no descansa.

El movimiento es también provocado por *sismos cognitivos* como *leit motiv* de la práctica; sismos provocados por la pregunta, las múltiples miradas y perspectivas; la movilidad de centros disciplinares, cognitivos y culturales. El contraste para el maestro, significa asombro e innovación de lo que se tiene fijo en la mente, de lo que se supone como dado, pero que pronto él sabrá que se descentrará provocando una afección de movimiento en el estudiante.

Lo indisciplinar, multidisciplinar, y muticultural emergen como intencionalidades divergentes del docente que expresan estos removimientos discursivos, acechando el pensamiento moderno tan fuertemente estacionado en los compartimentos disciplinares y culturales. Nuevamente aquí, las intencionalidades son a la vez forma y sustancia, tematizaciones y estilos didácticos.

Se acerca esta experiencia a lo que Foucault plantea como primer paso en la *epiméleia heautoû* de los antiguos griegos o “cuidado de sí”; el primer acto de este proceso es el *desaprender*. “La práctica de sí ha de permitir deshacerse de todas las malas costumbres, de todas las falsas opiniones que se pueden recibir del vulgo, o de los malos maestros, pero también de los padres y del entorno” (Foucault, 1999, p. 279).

El maestro es un *docente viajero*, en cuanto los mundos de su vida, su oficio y su práctica pedagógica, están alimentados de viajes: en la entrevista relata sus experiencias de visitas a comunidades indígenas como proyecto preferido para las vacaciones. Pero el universo intertextual de su discurso formativo es en sí mismo un viaje por textos diversos de pluralidad de experiencias, objetos, disciplinas y culturas. Así, los sismos cognitivos son también viajes, esta vez del estudiante, hacia nuevas fronteras de comprensión y configuración simbólica.

Michelle Serres describe este lugar de ruptura en la pedagogía:

“Ningún aprendizaje evita el viaje. Con la orientación de un guía, la educación empuja hacia el exterior. Parte: sal. Sal del vientre de tu madre, de la cuna, de la sombra protectora de la casa paterna y los paisajes juveniles. Al viento y a la lluvia; allí fuera faltan todos los abrigos. Tus ideas iniciales no repiten sino palabras antiguas.” (Serres en Bárcena, 2005, p. 137).

Finalmente, encontramos en lo formativo de la práctica pedagógica la *erotización* del discurso docente como punto de contacto con el estudiante; contacto que favorece el deleite y provoca un acercamiento afectivo hacia el conocimiento que lo significa y dinamiza desde el disfrute y el placer. Pero la seducción, por definición, no lo entrega todo; detrás de la pregunta y la provocación, se esconden parcelas de conocimiento aún por descubrir por parte de los estudiantes. La dimensión formativa del discurso es la puesta en relación con la dimensión erótica de su sustancia más fundacional, a

saber, el gozo de hablar, grifo fecundo de la palabra. Al decir de Bárcena: “La conversación tiene una dimensión erótica muy especial porque el lenguaje no es un mero instrumento de comunicación, sino la forma más elevada de placer”. (Bárcena, 2005, p. 116).

6.3. Discurso pedagógico

En el trabajo de investigación se llegaron a las siguientes conclusiones en cuanto al discurso:

El maestro ritual: lo epistemológico.

Durante la realización de la tesis, estuvo presente el hacer evidente cómo la categoría **rito** –ubicada en lo **epistemológico y obtenida en la encuesta de los estudiantes**-, se ocupa de la práctica pedagógica **en el discurso**. El **rito** evidenció al DPD como un componente de la práctica que proyecta una *formación sacralizada*. Se evidencia que la práctica es una ceremonia diseñada por la virtud del maestro y con esta certeza se obtiene que el discurso pone en escena la metáfora de narrar una *misa*. Se evidencia que el DPD es un acto místico antropológico de origen, puesto les permite conjeturar a los alumnos que están escuchando un mito ya que el maestro utiliza una provocativa narración de cualidad y esencia universal.

Se concluye que se ha dado el estímulo de la enseñanza mediante la *coherencia* que involucra el maestro en el aula para implantar una formación consolidada y firme; integra, a la par, el *embeleso* que lo ubica en el rito áulico desde su virtud para ser hábil con su práctica pedagógica e inducir la enseñanza y la formación con encanto y fascinación y que, los alumnos (como los fieles) que asisten a una *misa áulica*, expresan un comportamiento equivalente a como se guarda silencio en un culto con atención y con la escucha receptiva de los mensajes en el aula... las palabras pronunciadas y escuchadas sugieren *formalidad*.

Se evidencia que el docente se siente un cura –o chamán- cuando oficia una ceremonia y se puede concluir:

“El maestro oficia su clase con el encantamiento del mito”.

Este aspecto es novedoso para la práctica formativa, dado que evidencia en definitiva, que se ha dado un gran avance en el componente epistemológico del discurso pues se dialoga con lo religioso y lo mítico sellando la colisión de dos significaciones asociadas a la pedagogía. Por lo tanto, evidencia el uso de saberes *disciplinares, inter y multidisciplinares*. Y desde esta perspectiva se concluye, que el docente presenta su actuación ante la audiencia áulica bordando la importancia de la categoría epistemológica en la disposición y, posteriormente, en la irradiación de la acción formativa para los estudiantes, su público. Conclusión evidente, ya que el *ritual epistemológico* que emana del maestro –el actor cultural-, es paradigma de una actuación social que funciona para asegurar el carácter único de sus enseñanzas e intenciones formativas y que para Goffman (1971) representa un acto de interacción simbólica socioantropológico -o dramatización teatral- que permite significar al discurso en representación ritualizada de la práctica social.

El *zapping* verbal del maestro: lo comunicativo.

El maestro y estudiante comparten masas de información y ambos permiten seleccionarla y usarla; en ambos casos, hay construcción de saberes pero también utilización de lo que saben con anterioridad. Esto se evidencia en el acento que ponen cuando comentan, explican interpretan e ilustran un conocimiento, un dato o un saber.

Surge en el aula y por parte del maestro, una manera de hablar que devela y enfatiza “saltos” temáticos, con lo cual brota la enunciación intertextual. El maestro *controla* su “medio de comunicación”, pero a la vez lo activa para que sus estudiantes, lo usen con el propósito de que saltan entre textos y tejan el conocimiento; ¡ese modo forma!

Con esta manera se concluye que el maestro llama la atención, confronta e hipotetiza lo que va diciendo, de manera que ofrece un *zapping* verbal para arrancar de los alumnos no el goce de la historia contada sino el modo en cómo se la cuenta: es la esencia del *cuentero*. Su placer se centra en un mecanismo perezoso (Eco, 1981) pero a la vez es un mecanismo interdialogico (Bajtín, 1979) entre un dispositivo, el discurso, un objeto, el saber, y unos participantes.

El texto oral, necesita completarse en la interacción y a la vez, actualizarse por el auditorio y por sí mismo, debido a que el docente mismo se va escuchando; van en suma, ambos actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje, contándose anécdotas, narrándolas, intercambiando y enlazando otras como si fueran imágenes servidas a ser glotoconsumidas con reciprocidad distinguiendo el *qué* y el *cómo* en medio de una navegación áulica titulizada, compartiendo la generosidad de los repertorios de contenidos y formas, pero siempre enervando el placer, el interés, lo retórico, las huellas o la identificación de lo que se comunica.

Se concluye que el maestro ofrece un discurso, es decir, *presta su iPod, o su walkman, o su LCD para que activen los estudiantes su control remoto y así efectúen un pregrabado, tecleen un play, un retro, un avance, pausen o apaguen el dispositivo.*

El tour del maestro: su movimiento

Viajar, trasladarse, transportarse, reubicarse y quebrantar; conocer para desbordar las fronteras y permanecer en nuevos sitios: evocar lugares de permanencia y lugares de paso son las consignas del docente cuando toma la palabra para narrar su clase. Esto se evidencia en la idea que tiene de la globalización, en la idea que tiene de conocer y de cómo relacionar el dónde con el cómo, el quién y el por qué. Son imágenes que concluyen en una postura consolidada en el rigor pero también en la libertad, en la creatividad, en la flexibilidad, en la satisfacción y en la autonomía.

El maestro discursor es un formador que empodera al estudiante, de manera que la confianza, la concienciación, lo axiológico y el humanismo, tasan lo integral que el aprendiz, funda como suyo porque lo exhorta a que atañe los actos transparentes, como la rectitud, la sinceridad y el ejercicio profesional. Esto es claro que permanece en el discurso –a modo conclusivo-, como una estructura plural que elimina la estandarización, es decir, que se evidencia en el discurso del maestro, cómo las miradas deontológicas migran hacia empresas que validan la ética y los deberes del ser. Esto es así en razón de que el discurso se mueve viajando, navegando, relacionando actitudes, conductas virtuales y reales del comportamiento humano.

Los estudiantes como receptores y consumidores de lo virtual-real, evidencian fuerzas y cambios que descentran su remota formación que traen a la academia, y la reemplazan con maneras innovadoras porque actúan de un modo distinto en un espacio interescénico marcado por lo mítico pero también por narrativas contemporáneas de punta con el fin de registrar lo que es susceptible de escribir en sus diarios de campo, (sus cuadernos personales), lo que es posible de fotografiar, lo que es probable de encuadrar en una idea de museo, o sencillamente lo que es seguro de conversar, telefonar y narrar y continuar la historia de los viajes temáticos del aula. El maestro concluye: *“tome asiento, acomódese, y de ahora en adelante, compórtese como todo (a) un (a) turista”*.

El discurso concluye que un proceder del docente en el aula amplía las miradas de los estudiantes. Es un resultado que viene afectando la docencia y profesionalidad, y a la vez, configura una marca formativa en su práctica y acción pedagógicas. Este trato es una apertura para transmutar, para en-rumbar actos afectuosos y amistosos con la palabra porque el docente ejercita un libre albedrío, un marcado sentido de la fe pero también un tesón en su enseñanza.

Su acto ilocutivo tolera, modera y elabora figuras altruistas que como actos de seducción descentra los modos de leer, de escribir, de pensar y de comunicarse con el conocimiento; de ahí que el estudiante se deja tocar por esas estrategias retóricas del maestro, y parece que asemejara acceder a mundos virtuales como el de *yahoo* y el de *Google*. Escriben a mano pero son escritores, son traductores digitales.

Esto quiere decir que los estudiantes acceden a páginas universales desde su silla donde elaboran y consumen el conocimiento ritual, trascienden entre la tradición y la contemporaneidad. Pero lo hacen porque el docente es capaz de transmitir el conocimiento como si lo exhibiera a distancia -en *wi fi*-, de ahí que lo envuelve de seducción para constituirlo en objeto de deseo, para instar al viaje, para persuadir a la conexión, para vender su *tour*, un paquete turístico con todo incluido... deleita y encanta con su discurso un mundo virtual en lo real. Así va formando.

La *carreta-rollo de valores del maestro: lo axiológico*

El discurso del maestro se concluye como una *carreta* repleta de autonomía cuando se proyecta hacia el interlocutor porque es un vehículo comunicante. En esa *carreta* se transportan los *rollos* que a maneras personales y profesionales del docente y que junto a los hechos del saber, el maestro los ha proyectado acercando al otro, tocándolo.

La experiencia que viven los actores cuando escuchan, hablan, piensan, silencian, miran y sienten el discurso en el aula, corresponde a una carga actitudinal desenvuelta en la clase proveniente del mundo axiológico en que ha sido formado el maestro, pero su enunciación fuerte y firme –su *rollo*–, representa la puesta en escena de una imagen devuelta en sí misma, es la idea de un espejo donde se miran los valores y las acciones, cuando desenvuelven sus estructuras –sus páginas– los estudiantes.

Carreta, rollo, discurso son los sazones nominales afectuosos que los estudiantes nombran y asignan para tomar confianza en su formación. Se concluye que es un acto de plena satisfacción que viene apoyado en la humildad, en la intimidad y en la entrega del maestro.

Esto es así cuando los estudiantes retoman, analizan, sintetizan, afectan y re-viven las acciones no sólo cognoscitivas, no sólo comportamentales sino la idea de un actor que les ha enseñado a ser, a hacer y a encarnar la importancia de los signos que va escuchando.

Viajar, saltar, avanzar y evocar son las condiciones discursivas que nunca el estudiante olvida para formarse. Aquí se concluye que la postura pedagógica exportada y representada por el maestro en su rito áulico, es la mejor consignación de un valor simbólico pero también funcional en la dimensión de la enseñanza y en el aprendizaje; para el estudiante, esta extensión del aula, esta muestra física y virtual del docente, es retomada por él para seguir su ruta hacia las prácticas éticas con sus otros, con sus contextos y sus acciones porque esas maniobras del docente, van marcando los avatares valorativos, los parámetros para comportarse, para *encarretarse* en la vida del servicio, en la singularidad y en la alternancia con el otro, es decir, en su sociedad, en su posible y seguro escenario para coexistir con responsabilidad los sentidos sociales y culturales, en definitiva su pertinencia en una comunidad humana.

En el discurso del maestro, se hayan depositados los signos de una *carreta* formativa, formadora, hacedora y transportadora de aspectos humanos, valores esenciales como la sencillez, la firmeza y el rigor, y finalmente estos signos son los que cuenta el estudiantes para mirarse así mismo y para coincidir que posee también, un mismo trayecto de vida tal cual como el docente que discursa en su frente. El estudiante se ve en ese espejo frontal; se concluye que el discurso está en-*rollando* los signos proxémicos de los valores para formar; es una relación entre espacio, distancia y significación.

El estudiante recorre los fragmentos del *rollo* discursivo del docente y que incluye en su estilo de vida y que de ahora en adelante, nunca los olvidará porque cuenta con ellos para insertarse en la vida profesional y personal que le deviene. Es como si dijera: *con esta carreta me moveré, con este rollo me quedo, con esta carreta me siento pleno, satisfecho e identificado.*

La estantería cultural del maestro: lo cultural

¿Para qué enseña el maestro? Para viajar entre-textos con los otros -sus alumnos- y también para afectar sus vidas. Él, conscientemente, toma impulso desde el origen donde se gesta y se funda el saber, el conocimiento; desde allí sabe que su acto pedagógico llevará implícitas cargas cognitivas, antropológicas, comunicativas, estéticas. Se evidenció esta intención cuando el maestro coloca en la cuerda con la que ata su discurso, dinámicas disciplinares, indisciplinares, multi e interdisciplinares; asegura su texto discursivo mediante ejemplares testimonios en el que aparecen las relaciones, las reflexiones y las articulaciones del conocimiento, de las costumbres de los grupos y de los individuos y de toda la humanidad que relata, y que pone en la tela discursiva, asimismo, elementos atractivos para asegurar la atención de sus estudiantes.

El maestro inspecciona los otros discursos del conocimiento, los que ha leído, para llevarlos al aula y mostrarlos fusionados, híbridos. Estas cualidades de entreteter los discursos es lo que le permite asegurar también, el aprendizaje y de hecho afirma la formación. Esto se comprobó en la investigación pues su discurso lo envuelve de un lenguaje que identifica su orientación y tendencia transtextual.

La fusión para el docente es la mayor cualidad distintiva de la cultura, así esta metacategoría se define por su intención de unir, de enlazar, de tejer, de atraer lo disperso, lo conflictivo, lo estigmatizado, lo paradigmático, lo dudativo, lo bello y lo feo, y otros retratos que heterogenian el saber, para volverlo coloquio, contraste y transferirlo como asombro, o como innovación. También lo comunica para hacer contacto con las formas de pensamiento de cada sociedad y afirma que cada cultura, o lo que es decir lo mismo, cada organización humana está ordenada por decisiones sociales que generan luego los saberes porque han intentado evolucionar en algún momento de su historia social, genética o psicológica. Precisamente, el maestro utiliza lo cultural como un orden del pensamiento social que conformado por fusiones de saberes provenientes de lo social-cultural, le da curso a la formación.

La producción de los signos formativos que conforman el discurso, sus puestas en la escena del aula dadas en rito, en zapping verbal, en tour, en la carreta, son escenificaciones que conducen a la apertura de la memoria arqueológica de los signos pues conforman la historia de la vida humana, constituyen el recorrido de los campos interculturales en que es fabricado el discurso.

Esta sustancia en que está hecho el acto comunicativo le permite comprender al estudiante la viabilidad, la innovación y el contenido del origen de la formación. Esta triádica conformación, hace concluyente el discurso en una entidad de significación propia de una práctica social de orden formativa dado que se reconoce como plural, pues connota estructuras que se basan en la sabiduría humana universal.

La cultura es materia viva, es sentido y esencia fundamentada en una idea de biblioteca del mundo, es una estantería del conocimiento que a su vez, fundamenta y da el piso básico para la experiencia pedagógica, para lo que se acoge en el aula como rasgos estructurantes de la academia, de la educación y de la práctica de la formación que se traducen para la significación humana.

Lo cultural se concluye como un modelo paradigma pero también sintagma. Doble condición no sólo espacial, sino interactiva que le permite al estudiante y maestro organizar, desplegar, viajar, interactuar, llevar y traer los signos que como rasgos, identifican y dan sentido, a los mundos posibles del conocimiento, pero también

suponen el asombro cuando se hallan los tesoros formativos de una práctica que los teje y los exhibe como en una *boutique*.

Valoración final de la investigación

Para finalizar, es importante destacar el presente trabajo, si bien estudió el discurso en el campo de la educación, si bien auscultó la relación con la formación y con la práctica, en general, el estudio del discurso generó unas aproximaciones que se distinguen polarmente de los otros estudios llevados a cabo en diferentes lados y tiempos.

Es que, el presente trabajo en su dimensión bibliométrica, reveló la multiplicidad de investigaciones llevadas al discurso y encontró que en éste, no sólo es un objeto comunicativo, político, cotidiano, etcétera, sino que su ambiente de reflexión se ha movido mayoritariamente en referenciar sus contextos teóricos repetitivos y ha hecho uso de metodologías ya definidas.

Esta actitud de las teorías y de sus metodologías ha sido signo de una fuerte tendencia a emplear lo que los autores dicen, lo que los conceptos y referencias ya se han ido probando pero han causado en los productos del discurso, versiones de un mismo fenómeno. Esta respuesta en el ámbito de la investigación, si bien es primordial porque revela molduras de pruebas, son, a la vez, sustancias para dignificar a la ciencia porque hablan de que ella, ya que sin experimentos, la ciencia no indica sus marcos de organización y de rigor universales.

Esta tendencia de la ciencia ha visto en más de una vez al discurso desde distintas posturas, véanse los estudios de Fairclough, de Dell Hymes, de Van Dijk, de Sinclair, en fin de muchos otros que en este estudio se revisaron. Desde estas tendencias, se llega al discurso con la teoría en el bolsillo y se verifican sus marcos lógicos, referenciales y probatorios en él, es decir, el analista no crea en el discurso, sino que prueba lo que la teoría dice, eso está bien, pero... el investigador se encuentra con un discurso ya hecho, ya hablado pero que nunca lo hace hablar, nunca lo carga de corporabilidad ni de simbología, ni siquiera lo prospecta a la calidad imaginaria de lo posible y de lo probable, lo que da por hecho que desde esa postura repetitiva, él, ve lo que otros han

visto. Así, que lo que la teoría-método elabora es un experimento de los marcos teóricos que se verifican en el plano del discurso.

Esta tendencia choca con la postura llevada a cabo en este estudio. Pues a través de la teoría fundamentada de Corbin y Strauss, es todo lo contrario lo que se observa, lo que se hace y lo que se produce... pues en esta metodología, lo que se analiza proviene del desarrollo de un punto de vista muy particular en el seno de la investigación cualitativa. Se trata de un "... enfoque que postula la posibilidad de producir explicaciones, teorías, que permitan interpretar los fenómenos sociales, partiendo de los datos cualitativos (entrevistas, transcripciones, registros audiovisuales, textos, etcétera) y de los procesamientos y categorizaciones de los mismos, sin necesidad de partir de una estructura de categorías previas para la interpretación del fenómeno" (Pineda-Patrón, et al, 2009, 43).

Esta postura, revela el carácter distinto y distintivo del estudio llevado a cabo en el discurso. Se debió a que los investigadores, si bien tuvieron en cuenta los estudios referidos, no se movieron con la misma intención investigativa de los "otros estudios", pues al emplear la teoría fundamentada, se "ordena" llegar al discurso sin ninguna postura teórica sino con signos particularizantes, demostrativos y singularizantes del investigador; sin rostro, pero sí con la cara expectante, hambrienta y sorprendente de que los datos que allí, se construirán, en/con el discurso, corresponden a lo hallado, a lo construido y no por supuesto, a lo que el rostro diga porque si no se estaría cayendo en predisposiciones anteriores como muestras-huellas de las teorías repetitivas anteriores.

Esta compostura de los investigadores, corre el riesgo de valorizar a la investigación en un marco óptimo y depende de las decisiones de los investigadores en cuanto a las opciones metodológicas y conceptuales desde las que de algún modo se "produce" un fenómeno social como el discurso, éste desde la textura informativa de una aula de clase.

Por otro lado, la revisión de las investigaciones del discurso llevadas a cabo en otros contextos, no reveló un estudio de caso como éste. Su multiplicidad de acciones enunciativas, llevó a considerar el análisis desde distintas ópticas, tales como el discurso del aula, la entrevista con el docente, la entrevista con sus estudiantes, los cuadernos o apuntes de clase, las evaluaciones, en fin, microtextos que son productos

de un mismo fenómeno interdesplegado en la realidad de un lenguaje que construye una comunicación, emisiones para practicar la enseñabilidad, el aprendizaje y por supuesto fuerzas básicas para la formación humana.

Finalmente, la valoración de este estudio, generó por supuesto un anclaje con lo educativo y con su pedagogía, pues el discurso aquí, se distingue de los otros estudios en razón de su objetividad pues, con esta perspectiva se cuestiona la ingenuidad supuesta en la investigación, y por ende, la pretensión de objetividad. Pues también, se ha hecho visible en este análisis y mediante una acción hermenéutica en la que se “deja hablar los datos” (Stubbs, 1983, 11), y no como en los otros estudios, que el dato, ya está configurado, por lo menos visible materialmente pues la teoría lo carga, aquí no. El dato es el punto de vista del analista, es construido, es creado y este modelo connota una libertad en la investigación, por supuesto, esto es educativo porque no amarra el pensamiento ni al lenguaje.

7. PROSPECTIVAS

Los aportes del presente estudio realizado a través de un acercamiento al discurso basado en la teoría fundada, pretende contribuir con un enfoque metodológico alternativo, que busca integrar de una manera rigurosa las experiencias propias de los investigadores al proceso de análisis como fuente de interpretación. Si bien se realizó una exploración teórica inicial, la indagación por lo formativo al interior de las fuentes se realizó desde una mirada co-personal, y el análisis resultante desde una construcción que excluyó cualquier tipo de referencias explícitas a la teoría existente sobre las categorías abordadas. El diálogo con el universo teórico emergió solamente al final del documento, en las conclusiones, y se dio con el propósito de situar los aportes de las reflexiones del grupo al universo teórico.

El campo de estudio del discurso docente formativo en educación superior es, sin embargo, un territorio aún virgen e inexplorado. Varios frentes de exploración posibles se abren que permitirían continuar auscultando los componentes formativos de las prácticas pedagógicas a través de las puestas en escenas discursivas de los docentes, desde enfoques cualitativos-hermenéuticos, y no prescriptivos; esto último atendiendo a

que cada práctica es un universo complejo y diferenciado de relaciones, significaciones y enunciaciones que no puede ser reproducido de manera artificial.

El primero de estos escenarios prospectivos de indagación tiene que ver con la posibilidad de extender la aplicación de esta metodología de estudio a otras prácticas pedagógicas de la biología y de otros campos disciplinares, en los que otros discursos docentes puedan ser analizadas. Esto permitirá tener elementos de contraste que abonarán territorios de diálogo entre las diversas conclusiones de los análisis, que robustezcan la teoría y engendren nuevos nodos de reflexión y perspectivas frente a lo formativo en la educación superior.

De otra parte, y rescatando la experiencia transformadora que significó este estudio sobre los investigadores que lo realizaron, vale la pena plantear la posibilidad de extender el ejercicio de análisis del discurso a través de procesos de teoría fundada, a las prácticas de formación docente al interior de las facultades; a través de esta metodología, los docentes podrían indagar y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de otros docentes, adentrándose en la interpretación de las mismas como proceso de fortalecimiento de las estrategias metodológicas y construcciones discursivas propias.

En tercer lugar, es importante resaltar el hecho de que si bien el eje estructurante de indagación de este estudio fue la pregunta por **lo formativo**, el análisis del discurso docente permitiría, a través de la metodología empleada, indagar por otras temáticas y en el marco de otras preguntas de carácter más específico. En igual sentido, sería una metodología apropiada para indagar por los componentes ocultos del currículo, aquellos que no pueden ser descifrados en los componentes explícitos de las prácticas como los programas y documentos institucionales. La forma y sustancia del discurso, es en esencia, la morada de las intencionalidades políticas y culturales de las prácticas.

Queda registrar igualmente, un desarrollo investigativo pedagógico por los discursos de fuentes estudiantiles. Investigar sus registros de una manera profunda y rigurosa, al igual que el discurso del docente, discursos estudiantiles de aula, de sus apuntes, de sus comportamientos no-verbales, y de algunos otros tipos de actos comunicativos

como muestras de un acceso a entablar relaciones indirectas sino directamente protagónicas con los fenómenos de aula.

Falta también asociar lo que se logró aquí en esta investigación, como el caso de las metacategorías y las caracterizaciones logradas en conclusiones, pero relacionándolas a los sistemas universales del discurso pedagógico.

Está por responderse cómo influye el lenguaje hablado en la escritura; sobre todo en la perspectiva de cómo se construye la representación del conocimiento por parte de los estudiantes en el aula. El lenguaje oral teniendo su estructura y función comunicativas distintas del escrito, no se mira relacionándolos desde sus bases creativas y educativas, pero si se elaborara este camino, podría proporcionar al discurso del aula, en este caso, las bases originarias del discurso desde la praxis social pero también desde el pensamiento cotidiano y creativo, en las acciones educativas. Se hace referencia a las relaciones simbólicas que se dan entre la oralidad y la escritura, nexos de cómo una estructura oral se inserta mediante actos de traducción a la escritura por parte de los estudiantes, representándola a ésta ya no con registro tradicional de escritura estándar o formal sino mediante códigos icónicos propios, códigos como dibujos, casi que idiolectos personalizados que se usan en los cuadernos para consignar lo oral en escrituras abstractas, concretas, lúdicas, retóricas, en fin.

BIBLIOGRAFÍA

Arenas, E. (2008). *Encuentro de educación artística*. Bogotá: Universidad de la Salle.

Augé, M. (2008). *Por una antropología de la movilidad*. Barcelona: Gedisa.

----- (2007). *Los no lugares*. Barcelona: Gedisa.

Ávila, R. (2007). *Fundamentos de pedagogía. Hacia una comprensión del saber pedagógico*. Bogotá: Colección Magisterio.

Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.

Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

Benveniste, E. (1984). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI

Bernstein, B. (1992). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Rojas.

Bourdieu, P. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Apartados 3-4 (ps. 72-108). México: Fontamara.

Cabrera C. J. D. (2003). "Discurso docente en el aula". *Revista Estudios Pedagógicos*. (29), 7-26

Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

Calzadilla, R. P. J. (2006) *Lo cualitativo del discurso pedagógico en la dialéctica-hermenéutica*. *Revista Universitaria de investigación (SAPIENS)*, 181-202

Camargo U. Á. & Hederich, M. C. (2007). *El estilo de comunicación y su presencia en el aula de clase*. Bogotá; Folios - Segunda época 3-12

Campo, R. & Restrepo, M. (2000). *Formación integral posibilitadora de lo humano. Formas en Educación*. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana.

Candela, A. (2001). "Corrientes teóricas sobre discurso en el aula", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 6 (12), 317-333.

Carr, W. (1999). *¿En qué consiste una práctica educativa? Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paidea.

Castellà, L. M. & Aparicio-Terrasa, H. (2008). *El discurso docente universitario con PowerPoint*; Simposio: Prácticas letradas contemporáneas: análisis y aplicaciones. Barcelona: 1-19.

Cazden, C. (1988). *El aula como espacio cultural y discursivo*. Barcelona: Paidós.

Charaudeau, P. (2005). *La argumentación en el discurso*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional para el Fomento de la Argumentación Razonada en la Comunicación Oral y Escrita, Universidad del Valle, Cali.

Chomsky, N. (1982). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI editores.

Corea C. y Lewkowicz I. (2008). *La pedagogía del aburrido*. Escuelas destituidas familias perplejas. Educador: Paidós. 214 p.

Cuberos, P. R. et al; (2008, Mayo-agosto). "La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula", *Revista de Educación, Universidad de Sevilla*, 71-104.

Duranti, A. (1977) *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press

De Longhi, A. L. (2000). *El discurso del profesor y del alumno: Análisis didáctico en clases de ciencias*; *Revista Enseñanza de las ciencias*; 113-134.

De Maté, P. (1998) *La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación*, En: Camilloni, A. y otros: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Educador: Paidós.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Eco, U. (1981). *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.

Elliott, J. (1990) *La Investigación Acción en Educación*. Madrid: Morata.

Escobedo, J. (2007). "El dato en la investigación demográfica: criterios epistemológicos". Centre d'Estudis Demogràfics.

Escudero, C. et al; (1999). *Resolución de problemas en el aula de física: un análisis del discurso de su enseñanza y su aprendizaje en nivel medio*; *Investigações em Ensino de Ciências*; San Juan: (pp. 229-2519).

Esteva, B. M. (1999). *Instituto Central de Ciencias Pedagógicas; Curso: El juego: teoría y práctica*. Cuba

Fairclough, N. (2008). "El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades", *Revista Discurso & Sociedad*, Universidad de Lancaster, 2 (1), 170-185. Disponible en: www.discurso.org

Flórez, O.R. (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.

Forero, F. (2003). *Cambio de la formación del docente universitario*. *Revista Pedagogía y Saberes* (18). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI editores

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*, Barcelona: Tusquets Editores, Traducción de Alberto González Troyano.

Foucault, M. (1999). *La hermenéutica del sujeto*. En M. Foucault, *Estética, ética y hermenéutica V.II* 275-288. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.

Gadamer, H. (2002). *Verdad y método II*, Salamanca, Sígueme, Tr.: Manuel Olasagasti.

Gaitán, R.C.A, Campos, V.R. García, C.L. Granados, L.F. Panqueva, T.J. (2005). *Prácticas educativas y procesos de formación superior*. 1º Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de educación. 130 p.

Galagovsky, L.R., Aduriz, B. A., Cutrera G., Drewes A., Lopez A. F. Schnek, A. Soba A. (2008). *¿Qué tienen de "naturales" las ciencias naturales?* Editorial Biblos. Colección Respuestas. 113 p.

Garfinkel, M. S. (1964). *Selective and cap-dependent translation of influenza viral messenger RNAs regulated by structures* (1964), Thesis (Ph. D.)--University of Washington. 1993

Genette, G. (2000). *Palimpsestos*. Cátedra. Madrid.

Glaser, b. & Straus, A. (1967). *El descubrimiento de la teoría fundamentada*. Qualitative, Research, Chicago: Aldine publishing company.

Goffman, E. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

González R. A. I. (2004). *Poder y discursos en la construcción social de las identidades docentes universitarias*; Valencia, UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. p. 63

Granados L.F. (2009). *La Hermenéutica*. Documento para trabajo de clase.

Guanipa, M. & Velasco. L. (2005, Año IX). “*Hermenéutica del discurso pedagógico del profesor*”, *Revista Lingua Americana*, (17), 130-150.

Guattari, F. (1994). *La revolución del caos*. Trina. Milán.

Gutierrez B. (2004). *El método de investigación psicoanalítico y el proceso conversacional en la investigación social cualitativa*. EMPIRIA. *Revista Metodológica de Ciencias Sociales*. (7), 77-98.

Halliday, M. A. K. (1985) *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de cultura económica.

Halliday, M. A. K. (1998). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de cultura económica.

Hernández S. R. *et al*; (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill. 850 (Ed. 4)

Ibañez, J. (2003). *Las técnicas de investigación social como saber: rupturas epistemológicas que las producen*. En el libro: *Más allá de la sociología. El grupo de discusión. Técnica y Crítica*. Madrid: Siglo XXI.

Iñiguez, L. (Ed.). (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: UOC.

Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.

Jaramillo, U. J. (1990). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Fondo Nacional Universitario.

Jauss, H.R. (2000). "*La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria*". En: *La historia de la literatura como provocación*, Barcelona: Península.

Kirk, Gordon. (1989) *El curriculum básico*. Barcelona.

Labaree, D.F. (1992) Power, Knowledge and rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching, *Harvard Educational Review*, 62 (2) 123-154

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós

Lugo G. R. M. (2008). *Comunicación Afectiva*. Bogotá: Ecoe Ediciones. 94 p.

Luria, A. R. (1975). *Problemas básicos de psicolingüística*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.

Mc Millan, J.H. & Shumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. (Ed. 5ª) España: Pearson. 668

Moclús, A. (2004). *Educación y cruce de culturas*. México: Fondo de cultura Económica.

Morin E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Mesa Redonda Magisterio. Organización de las Naciones Unidas para la Educación. UNESCO. 133 p.

Morin E., (2001). Ciruana E. R., Motta R.D. *Educación en la era planetaria*. Gedisa Editorial. 140 p.

Niño, V. (2002). *Semiótica y lingüística*. Bogotá: Ecoe.

Ordoñez, G. (2002). *Modelos centrados en la competencia y modelos centrados en la actuación*. En: Revista docencia universitaria Vol. 3 No. Extra.

Padilla De Zerdán, C. (2003). *Metadiscurso y producción escrita en estudiantes universitarios*. Revista educación, lenguaje y sociedad -Instituto para el Estudio de la Educación

Perez, G. Á. I. (1998) *Autonomía Profesional del Docente y Control Democrático de la Práctica Educativa*. Málaga

Pérez, G. Á. I. (2001). *La función educativa de la escuela pública actual*. En J. Gimeno Sacristán, *Los retos de la enseñanza pública* (págs. 221-231). Madrid: AKAL.

Pérez, A. M. (2009). *A propósito de la legitimidad en la investigación cualitativa*. Magis, *Revista Internacional de Investigación en Educación*. 2, 235-240.

Perrenoud, P.H. (2004). *Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Grao.

Pineda-Patrón, Jesús María et al (2009, Ene - Jun). *Frente a la violencia escolar, ¿El discurso de la autoridad es también formativo?* En Revista ENCUENTROS. (13) p. 41-53. Barranquilla: Universidad Autónoma del Caribe.

Prada, B. (1998). *Educación ética y destino humano*. En: *Revista docencia universitaria*.

Prada, Blanca. (2000). *El docente universitario como docente investigador*. En: *Revista docencia universitaria*.

Quiceno, C. H. (1996). *Rousseau y el concepto de Formación*. *Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquia* , 66-92.

Quintero, G. P. & Culchac, T. W. (2001). *Aproximación a las prácticas pedagógicas de la Universidad del Valle Sede Zarzal*. Universidad del Valle, Facultad de Ciencias de La Administración.

Remolina, G. (1998). *Reflexiones sobre la formación integral*. Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Resendiz, E. (2006). *La variación y las explicaciones didácticas de los profesores en situación escolar*. *Relime, Tamaulipas*. P. 435-458.

Restrepo, M. & Campo, R. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Javegraf.

Riffaterre, M. (1980). "Syllepsis". En: *Critical Inquiry*

Riffaterre, M. (1981). "*L'intertexte inconnu*". En: *Littérature*, n.41.

Riffaterre, M. (1987). "The intertextual unconscious". En: *Critical Inquiry* 13,

Riffaterre, M. (1990). "*Compulsory Reader Response: the Intertextual Drive*". En: M. Worton y J. Still (eds.), *Intertextuality: Theories and Practices*, Manchester University Press.

Ríos, C. (1996). *Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer*. *Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquia*.

- Rodriguez, Y. (2004, Oct - Dic.). "El discurso en el aula: práctica comunicativa y pedagógica", *Revista Trimestral de Estudios Literarios*, 4(15) Universidad del Atlántico.
- Romero, D. A. (1999). *Investigar en la acción Educativa, una Estrategia Pedagógica de Participación Comunitaria*. En "Investigando y Educando" 1(1).
- Rousseau, J. J. (2007). *Emilio o de la Educación* (1762). México: Porrúa.
- Ruiz, H. (2010). *Diez criterios para formar un investigador*. Revista electrónica de difusión científica.
- Sacks, P. C. (1974). *Toward the implementation of a model for the coordination of adult education through Cooperative*. Thesis (B.S.)—California: Polytechnic State University.
- Salinas, J.H. & Rodriguez, G. C. (2008). *Los tipos de movimientos argumentativos, en la interacción oral en la clase de lengua castellana y comunicación*; Valparaíso: Onomázein. 113-134.
- Sánchez, C. L. (2003) "La semiótica de Greimas, Propuesta de análisis para el acto didáctico", Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba, de Filología y su Didáctica, (26), 469-490.
- Sandoval, C. (1997). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES/ASCUN
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de la Educación*. Barcelona: Ed. Ceac.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Séré, A. (2006). "El documento hipertexto en el discurso de transmisión de conocimientos", *Revista electrónica Estudios de Lingüística del Español (ELiEs)*, 24.

Silva, A. (2002). *Graffiti una ciudad imaginada*. Bogotá: Tercer mundo.

Sinclair, R. E. (1975). *Infrared/electro-optical systems and components. Project* (M.S.)—California: State University, Northridge.

Soage, A. (2006). “*La teoría del discurso de la escuela de Essex*”, en su contexto teórico, Ana Soage, *Revista CÍRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac)* 25, 45-6. Disponible en: [www.ucm.es/info/circulo/Ana Soage \(2006\)](http://www.ucm.es/info/circulo/Ana%20Soage%20(2006).).

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS (2a. ed.).Universidad de Antioquia.

Stubss, M. (1983). *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza

Suriani, B. (2003). “*Las prácticas de enseñanza en contextos de cambio*”. Congreso latinoamericano de educación superior en el siglo XXI. Universidad Nacional de san Luis, Argentina.

Vain, P. (1998). *La formación de profesionales reflexivos*. Ps. 50-64.

Vansen J. (2008). *Las certezas perdidas. Padres y maestros antes los desafíos del presente*. Paidós. 173 p.

Van Dijk, T. (1998). *Análisis del discurso*. México: Siglo XXI

Van-Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI

Vasilachis de G. I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Villar, P. A. D. (1999). *Hacia una formación de docentes competentes, que posibilite la práctica pedagógica autónoma investigativa, como elemento articulador del profesional de la educación*. CIMES

Wheterell, M. (2001). *Debates In discourse research*. En M. Wheterell, S. Taylor & S. Yates (Eds.), *Discours Theory and Practice*. A reader (págs. 380-399). London: Sage.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Alonso, B. L.E. & Fernández, R. C.J. (2006, jul-dic). "Roland Barthes y el análisis del discurso". *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, 139-5737 (12), 11-36. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2216537>.

----- (2006). "Roland Barthes y el análisis del discurso".). "Roland Barthes y el análisis del discurso". *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales* (12), 12-35. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2216537>.

Ávila. S. M. (2001). *El concepto de formación en Hegel, Gadamer y Honoré*. *Gaceta ISCEM* (25) Disponible en: <http://www.edomexico.gob.mx/isceem/gacetas/ga25/ga25p18.pdf>.

Bravo, M. C. (2002). *El concepto de formación pedagógica: Tradición y modernidad*. *Revista de Ciencias Humanas*. (30), Disponible en:

Càrdenas, M. & Rivera, J. (2006) *El análisis del discurso en el aula: una herramienta para la reflexión*. *Educere*. [online]. 10 (32), 43-48. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-

Casa, T. & DeFranco, Th. (2005). *Making Decisions About Discourse: Case Studies of Three Elementary-Level Teachers with Various Backgrounds and Years of Teaching Experience*. Ponencia presentada en el encuentro anual del Capítulo norteamericano del Grupo Internacional para la Psicología de la educación en matemáticas. http://www.allacademic.com/meta/p24673_index.html

García De Meier, M. (2008). *El debate discursivo modernidad-posmodernidad y la educación ambiental en la escuela contemporánea*. *Revista EDUCERE*. http://www.intersedes.ucr.ac.cr/06-art_12.html

Ghiso A. (2000). *Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes una práctica hermenéutica colectiva*. Disponible en:

Gómez, I. et al; (2008). *Análisis del discurso en un aula de música: introducción del concepto de notas con líneas adicionales*. *Revista Electrónica Complutense de Investigación musical en Educación Musical*. 5 (3), 1-12

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2662010>

http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando_diversidad.pdf. p.13.

http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf

http://www.unesco.org/culture/laws/mexico/html_eng/page1.shtml

<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/bravo.htm>

http://www.wikilearning.com/monografia/el_habla_de_hombres_y_mujeres_en_el_trabajo-bibliografia/16938-7.

Jaumé, M. B. (2004) *La formación del profesorado y el discurso de las competencias*. *Revista de la Facultad de profesores de la Universidad de Valencia*. 1-17.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1113377>

la World Wide Web: <http://www.scielo.cl/scielo.php>

Larrauri, M. (s.f.). *El deseo según Deleuze*. Recuperado el 8 de Marzo de 2009, de <http://agrohorizontal.files.wordpress.com/2007/06/deseodeleuze.pdf>

Marcelo, B. (2005). *Debate virtual y desarrollo profesional. Una metodología para el análisis del discurso docente*. *Revista de Educación Universidad Federal Rural de Río de Janeiro*, 1-32. <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=00820053000200>

Martinez, B. J. (2001). *Arqueología del concepto "compromiso social" en el discurso pedagógico y de formación docente*. *Revista electrónica de investigación educativa*- (28) http://redie.ens.uabc.mx/vol3no_1/contenido-bonafe.html contenido-editorial.htmlInternet.

Osuna, G. F. (2008). *De nuevo sobre el concepto de oración*. Universidad De Córdoba. P.1-12. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2561157>

Parodi, G. (2008). *El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio*. *Revista signos*. [online]. (2007, citado 19 Noviembre 2008) 40 (63), 147-178. Disponible en:

Pini, M. *Análisis crítico del discurso como perspectiva de investigación comparada de políticas educativas*. Sociedad argentina de estudios comparados en educación. 1-15.
<http://www.saece.org.ar/docs/congreso1/Pini.doc>

Ramírez, M. T. (2007). *Ilustración y cultura, Kant y Hegel: Dos modelos del concepto de cultura en la filosofía moderna*. *Revista de Filosofía* (14–15), 168-178.
<http://www.lidiogenes.buap.mx/revistas/14/168.pdf>

Udea. Teoría fundada: arte o ciencia. Centro de estudios de opinión. Universidad de Antioquia. Disponible en:
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1632/1285>

Universidad Sergio Arboleda. (5). Disponible en:
http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/Diez_Criterios_Para_Formar_Un_Investigador.htm

Yépez, P. A. G. (2005). *El habla de hombres y mujeres en el trabajo*. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. 1-6.

Análisis bibliométrico de estudios sobre el discurso

Se propone a continuación, una visión, creemos que polisémica y obviamente epistemológica del DISCURSO docente. Este es un discurso matizado por la práctica pedagógica y redondeado por características educativas, entre otras.

Se recomienda abordar este ejercicio de una manera etnográfica o descriptiva de los datos encontrados y que se conjuntan aquí, como exploración precisa de lo que “hay” de más, en el mundo de la docencia, de la investigación educativa y de las distintas disciplinas que se han encargado de estudiar el DISCURSO, como fenómeno social, relacionado con la pedagogía.

Número de artículos por periodo		
1996-2000	2001-2005	2006-2009
2	11	15

El número de artículos por período, dice que lo hallado en el tiempo comprendido entre 2006-2009, constituye una respuesta a la actual que resulta el TEMA DEL DISCURSO en el mundo de la investigación educativa; no sólo su alta repetición de trabajos numéricos, sino, su promoción y frecuencia en el ancho campo educativo. Por otro lado, en los años 2001-2005, su incidencia en el campo educativo, de los estudios empezaba a reunir adelantos y avances en el tema. Se posiciona con la elección y ejemplo de estos trabajos de forma ascendente para mostrar, finalmente, su desarrollo en la aparición de estos trabajos y sus tendencias. También significa el deseo y la postura del grupo por comunicar que la investigación entre más actualizada esté, arroja resultados coherentes con el tiempo en el que el contexto que vivimos ahora, es parte de nuestra condición pragmática educativa.

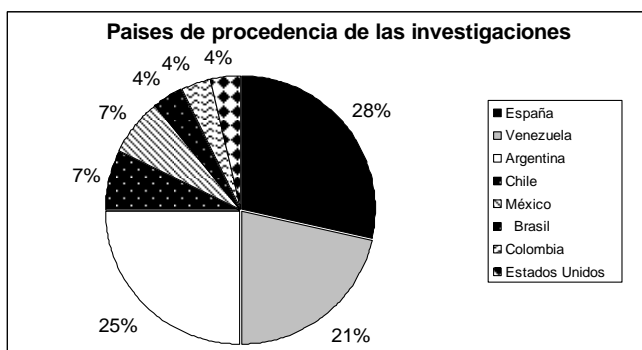


Así mismo, es en Europa donde han ocurrido la mayoría de **las investigaciones en el discurso** pedagógico del docente en el aula. En cuanto a Latinoamérica, es en Venezuela y Argentina donde se ha evidenciado el mayor número de investigaciones y producciones en artículos y estudios referidos a nuestro tema. De acuerdo a nuestro estudio, el total de artículos (28) nos dice que en los Estados Unidos, extrañamente sólo encontramos un artículo, siendo este país de gran importancia la realización de investigaciones en el campo educativo; y en Colombia, registramos igual, 1 (un) sólo artículo. Nos muestra esta tabla que países como Chile y México, de larga e importante tradición investigativa, al menos mucho más que Colombia, estén, en estos estudios a la par que nuestro país.

Países de procedencia de las investigaciones	
País	Cantidad
España	8
Venezuela	6
Argentina	7
Chile	2
México	2
Brasil	1
Colombia	1
Estados Unidos	1
Total	28

En cuanto a los **autores investigadores** del fenómeno en cuestión, es notable que el mayor porcentaje de éstos se registre por la vía española como representativa y coherente con la anterior imagen. España sigue siendo un país de investigadores que piensan, reflexionan y estudian el discurso. En ese mismo orden, le siguen Venezuela y

Argentina. Es decir, que el país que registra las investigaciones en cuanto al discurso, son de ahí mismo, los investigadores.



En cuanto a la gráfica siguiente encontramos que **las universidades** más importantes del mundo de habla hispana como la de Barcelona, la Complutense de Madrid y la Autónoma de Madrid, entre otras y en España, corresponden la producción de investigaciones generadas en los estudios del discurso.

Países e instituciones de procedencia de las investigaciones		
País	Institución educativa	Cantidad
España	Universidad autónoma de Barcelona	1
	Universidad autónoma de Madrid	2
	Universidad de Valencia	1
	Universidad complutense	1
	Universidad Pompeu Fabra	1
	Universidad de Sevilla	1
Número total de artículos:		7
Venezuela	Universidad Pedagógica Experimental Libertador	1
	Universidad de Los Andes	3
	Universidad Rafael Beloso Chacín	1
	Universidad Nacional Experimental Simón Bolívar	1
Número total de artículos:		6
Argentina	Sociedad argentina de estudios comparados en educación	1
	Universidad nacional de la Pampa	1
	Universidad de Córdoba	2
	Universidad Nacional de Comahue	1
	Universidad de Buenos Aires	1
	Universidad Nacional de San Juan	1
Número total de artículos:		7
Chile	Universidad Católica de Valparaíso	1
	Universidad de la Frontera	1
Número total de artículos:		2

México	Universidad Autónoma de Baja California	1
	Universidad Autónoma de Tamaulipas	1
Número total de artículos:		2
Brasil	Universidad Federal Rural de Rio de Janeiro	1
Número total de artículos:		1
Colombia	Universidad Pedagógica Nacional	1
Número total de artículos:		1
Estados Unidos	North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education	1
Número total de artículos:		1

El fenómeno también se deja ver en las universidades de Argentina (la Universidad de La Pampa, la de Córdoba, y la UBA) que son las más importantes de esa nación; así mismo en Venezuela, Chile, Colombia (la Universidad Pedagógica) y Estados Unidos ocurre lo mismo, son estudios que provienen de universidades prestigiosas.

En cuanto a las **temáticas abordadas**, estas se presentan muchas veces repetidas (aunque aquí no las presentamos) y otras inauguran dimensiones de saber muy reconocidas por la urgencia de hacerlas estudiar y promocionar en el campo de la investigación educativa. Es así como se destacan, las temáticas de poder, de aula, de política, las interpretativas, las de procesos de enseñanza y de aprendizaje, y las de interacción entre estudiante y docente.

Estas delimitaciones de los estudios del discurso favorecen en la investigación que se ha venido elaborando para la maestría dado que dan la posibilidad de establecer las fronteras y límites en el estudio e investigación de interés. El campo de las temáticas, sin embargo es muy rico y abre una gran cantidad de variedades que inclusive se pueden clasificar por otro tipo de interacciones taxonómicas requeridas para una investigación acerca del discurso pedagógico.

Temáticas abordadas en las investigaciones	
Temas	Número de investigaciones
Relaciones de poder en el aula y discurso	3
Política y discurso	3
Hermenéutica del discurso	3
Procesos de enseñanza y discurso	2
Interacción docente-estudiante	2
Estrategias argumentativas	2
El discurso educativo desde la perspectiva constructivista	2
Discurso y TICS	2
Discurso y oralidad	2
Dialéctica (dialógica) y discurso	2
Valores y discurso	1
Transformaciones históricas del discursos pedagógico	1
Teoría del sujeto y discurso	1
Teoría del conocimiento y discurso	1
Tareas y discurso	1
Rol del docente y discurso	1
Profesionalización del docente y discurso	1
Normas en el aula y discurso	1
Modernidad/posmodernidad y discurso	1
Lingüística y discurso	1
Ironía y discurso	1
Intenciones comunicativas en el discurso	1
Imperialismo cultural y discursos educativos	1
Género y discurso	1
Etnografía y discurso	1
Estilos de enseñanza y discurso	1
Efecto de las experiencias de vida en el discurso docente	1
Discurso y evaluación docente	1
Discurso y enseñanza de las ciencias naturales	1
Discurso y enseñanza de la matemática	1
Discurso y enseñanza de la física	1
Discurso y contenidos	1
Discurso y aprendizaje significativo	1
Discurso público y discurso educativo	1
Discurso empresarial y discurso educativo	1
Contextos y discurso	1
Comunicación no verbal y discurso	1
Competencias educativas y discurso docente	1
Competencias discursivas en educación superior	1

En cuanto a las **palabras clave**, esta organización brinda las clasificaciones e intereses de los campos de investigación referidos a las preferencias subtemáticas por parte de los investigadores. Como dato de obiedad, aparece la palabra discurso como la generadora de escritura reflexiva y analítica en las investigaciones, mayoritariamente. Seguida a ella, aparecen dimensiones que marcan las tendencias de la investigación: análisis, comunicación, docencia, etcétera. Como dato curioso, al final parecen con menor frecuencia la palabra clave como clase magistral, e inclusive una palabra de nuestro engranaje de la investigación: discurso docente, lo que indica la pertinencia de que este problema de investigación merece un tratamiento investigativo por tratarse de una temática aún no abordada con mucha frecuencia.

Palabras clave	Frecuencia de citación
Discurso	7
Análisis del Discurso	5
Comunicación	3
Discurso docente	3
Sin palabras clave	3
Docente	2
Hermenéutica	2
Metacognición	2
Discurso pedagógico	2
Educación	1
Práctica pedagógica	1
Estructuralismo	1
Análisis semiológico	1
Organización textual	1
Compromiso docente	1
Reforma educativa	1
Discurso pedagógico	1
Dialéctica	1
Paradigma	1
Investigación cualitativa	1
Pedagogía	1
Epistemología	1
Etnografía de la comunicación.	1
Escritura	1
Estudiantes universitarios	1
Cognición	1
Lingüística aplicada	1
Formación del profesorado.	1
Competencias profesionales	1
Saberes del docente	1
Conocimiento práctico.	1
Procesos teleinteractivos	1
Razonamiento crítico- colaborativo	1
Enunciado	1
Estructura	1
Empleo funcional	1

Extralingüística	1
Educación ambiental	1
Formación docente	1
Escuela contemporánea (modernidad/posmodernidad)	1
Lo femenino, lo masculino	1
Realidad y verdad	1
Profesión laboral	1
Clases escolares	1
Educación primaria	1
Entornos socioculturales	1
Texto	1
Contexto cognitivo	1
Evento comunicativo	1
Disfunciones interpersonales	1
Discurso pedagógico de la ironía	1
Interacción docente	1
Clase Magistral	1
Argumentación	1
Acción comunicativa	1
Educación física	1
Enseñanza deportiva	1
Análisis de tareas de enseñanza	1
Aula	1
Discurso expositivo	1
Construcción de conocimiento	1
Discurso educativo	1
Interacción docente alumno	1
Perspectiva sociocultural	1
PowerPoint	1
Multimodalidad	1
Diferencias individuales	1
Estilo de comunicación	1
Estilo de enseñanza	1
Discurso en el aula	1
Diferencias culturales	1
Movimiento argumentativo	1
Competencia argumentativa	1
Interacción argumentativa	1
Discurso educacional	1
Didáctica	1
Enseñanza y aprendizaje	1
Física	1
Explicación	1
Función	1

La presencia de **palabras clave** en investigaciones referidas al DISCURSO, muestra la pertinencia de estos estudios en campos específicos del conocimiento, por un lado, y por otro marcan la tendencia del pensamiento en la generación de conceptos que hilan las grandes temáticas de las investigaciones en el mundo.

También y para quienes deseen iniciar estudios en el campo del DISCURSO, marcan las tendencias de consumo del conocimiento, datos que son interpretados por el investigador como operaciones y procesos por hacer y ampliar las rutas epistemológicas del Discurso en el campo educativo.

Los **problemas de investigación**, son pues formas de resolver las problemáticas reales de las investigaciones y se consideran óptimos para penetrar la realidad de los fenómenos considerados para investigar. Estos problemas fueron consignados como conocimientos en el aula y en relación al discurso, asociados a la tecnología, asuntos de la argumentación, las políticas y asuntos de la interacción.

Los problemas constituyen además, conceptos que se requieren averiguar para dar cuenta de la amplitud de cómo la fenomenología del discurso se hace tendencia en la educación. Paralelamente, ayudan a reconocer en la realidad las puertas de acción de la investigación y los perfiles epistemológicos.

- A continuación se revisan los problemas:

Problema	Número de investigaciones	Porcentaje
Construcción del conocimiento en el aula y discurso	3	11
Políticas públicas y discurso	3	11
Investigación y discurso	2	7
Nuevas tecnologías y discurso docente	2	7
Argumentación en el discurso	2	7
Relaciones de poder en el discurso	2	7
Interacción comunicativa en el aula	1	4
Análisis del discurso en la formación artística	1	4
Análisis del discurso en el campo sociológico	1	4
Compromiso social y político en el discurso docente	1	4
Competencias discursivas de los alumnos en educación superior	1	4
El discurso como dispositivo de transferencia (de poder, cultural, etc.)	1	4
Hermenéutica del discurso	1	4
Lingüística y discurso	1	4
Modernidad y discurso	1	4
Género y discurso	1	4
Nivel sociocultural y su efecto en el discurso	1	4
Competencias discursivas de los docentes	1	4
Metacognición y discurso	1	4
Efectividad de la comunicación en el aula	1	4
Total	28	100

Un punto interesante es que la parte comunicativa se registra con un porcentaje muy bajo (4%) de desarrollo investigativo, lo que puede dar (al grupo de investigación del discurso), la ocupación de ese campo de las ciencias sociales para desarrollar una investigación educativa donde se refleje la relación comunicación-educación-discurso.

El **objetivo de las investigaciones**, representa los enfoques analíticos por donde se cruzan las investigaciones en términos de descripción, explicación, exploración y estrategias de análisis. Es de anotar como importante que el cúmulo de las investigaciones acerca del discurso se concentran mayoritariamente en estudios DESCRIPTIVOS, donde los estudios muestran análisis cualitativos más que cuantitativos.

Objetivos de las investigaciones	Cantidad	Porcentaje
De explicación descriptiva	16	57
De exploración descriptiva	9	32
Proponer estrategias de análisis del discurso	3	11
Total	28	100

Los **diseños** muestran los enfoques cualitativos, mixtos y cuantitativos acerca de los estudios del DISCURSO. Mayoritariamente los estudios CUALITATIVOS encabezan los enfoques y los mixtos aparecen en menor cuantía. Prueba de lo anterior, los estudios Etnográficos y los de Caso y los análisis textuales son preferidos por los estudios CUALITATIVOS.

Diseño de las investigaciones		
Enfoque	Cantidad	Porcentaje
Cualitativo	26	93
Mixto	2	7
Tipo o modalidad	Cantidad	Porcentaje
Etnográfico	12	41
Estudio de caso	6	21
Análisis textual	4	14
Revisión teórica y de conceptos a partir de fuentes documentales.	4	14
Fenomenológico	3	10

Como caso curioso aparecen tres (3) trabajos de tipo fenomenológico lo que indica que estos estudios presentan visiones contemporáneas o por lo menos poco tradicionales en cuanto al manejo discursivo de la investigación. Los estudios que emplean las **técnicas y los instrumentos**, reconocen el empleo del análisis teórico y los registros

audiovisuales. Esto quiere decir de la importancia de la tecnología por una parte y del análisis conceptual, histórico y teórico del DISCURSO:

Técnicas y/o instrumentos de recolección de datos	Porcentaje de investigaciones en que se utilizan
Revisión documentos teóricos	25
Registros audiovisuales	23
Observación no estructurada no participante	15
Entrevistas	15
Observación estructurada no participante	5
Observación no estructurada participante	5
Encuestas	3
Cuestionarios	2
Revisión estudios	2
Protocolos	2
Discusión entre pares	2
Técnica del vagabundeo	2
Total	100

La existencia de instrumentos como entrevistas, observaciones estructuradas, encuestas, protocolos y otros constituyen el engranaje recursivo para conseguir la información.

Las **estrategias** de análisis de los datos como los análisis de textos, las comparaciones, transcripción, y otros análisis constituyen los más empleados. Aunque deberíamos reconocer que el análisis textual, las tablas comparativas y los registros, son los más utilizados para dar cuenta del discurso; esto habla por sí solo ya que forma la tradición con que se viene trabajando el discurso.

Estrategias de análisis de datos empleadas en las investigaciones	Cantidad	Porcentajes
Análisis de textos	8	29
Análisis comparativo a partir de categorías y/o variables pre establecidas	7	25
Transcripción y análisis de registros	6	21
Análisis a partir de modelos teóricos	2	7
Análisis estadístico	2	7
Software para análisis de datos (Atlas T, etc...)	1	4

Análisis hipertextual	1	4
Análisis conversacional	1	4
Total	28	100

Las **poblaciones de estudio** se abordan desde distintos niveles educativos comenzando desde la primaria, secundaria y llegando a la educación superior. Se destaca que estos focos de acción de la investigación educativa, permanecen dando un mayor resultado en la educación superior, lugar este desde donde se reflexiona más el discurso del docente. Es de anotar como curioso que en el lugar de la educación a distancia, es un campo poco explorado aún.

Población de estudio abordada en las investigaciones				
Solo Docentes				
Nivel educativo:	Primaria	Media básica	Superior	Educación continua
Cantidad	1	1	6	0
Porcentaje	4	4	26	0
Solo Estudiantes				
Nivel educativo:	Primaria	Media básica	Superior	Educación continua
Cantidad	1	1	1	0
Porcentaje	4	4	4	0
Docentes y estudiantes				
Nivel educativo:	Primaria	Media básica	Superior	Educación continua
Cantidad	4	4	3	1
Porcentaje	17	17	13	4

Tipo de muestra empleada en las investigaciones	Caso único	Grupal	Sin muestra
Cantidad	1	20	7
Porcentaje	4	71	25

Finalmente, el tipo de muestra empleada en las investigaciones arroja como resultado grupalmente, un número de 20 por sobre los que permanecen sin muestra. Esto quiere decir que los casos únicos se distinguen en la medida que cuando se trabaja en equipo, se obtienen resultados verificables.

En este sentido, se propone a continuación, una visión, creemos que polisémica y obviamente epistemológica del DISCURSO docente. Este es un discurso matizado por la práctica pedagógica y redondeado por características axiológicas, cognitivas, artísticas, científicas, y obviamente educativas, entre otras.

Se recomienda abordar este ejercicio de una manera etnográfica o descriptiva de los datos encontrados y que se conjuntan aquí, como exploración precisa de lo que “hay” de más, en el mundo de la docencia, de la investigación educativa y de las distintas disciplinas que se han encargado de estudiar el DISCURSO, como fenómeno social, relacionado con la pedagogía.

Número de artículos por período		
1996-2000	2001-2005	2006-2009
2	11	15

El número de artículos por período, dice que lo hallado en el tiempo comprendido entre 2006-2009, constituye una respuesta a la actual que resulta el TEMA DEL DISCURSO en el mundo de la investigación educativa; no sólo su alta repetición de trabajos numéricos, sino, su promoción y frecuencia en el ancho campo educativo. Por otro lado, en los años 2001-2005, su incidencia en el campo educativo, de los estudios empezaba a reunir adelantos y avances en el tema. Se posiciona con la elección y ejemplo de estos trabajos de forma ascendente para mostrar, finalmente, su desarrollo en la aparición de estos trabajos y sus tendencias. También significa el deseo y la postura del

grupo por comunicar que la investigación entre más actualizada esté, arroja resultados coherentes con el tiempo en el que el contexto que vivimos ahora, es parte de nuestra condición pragmática educativa.

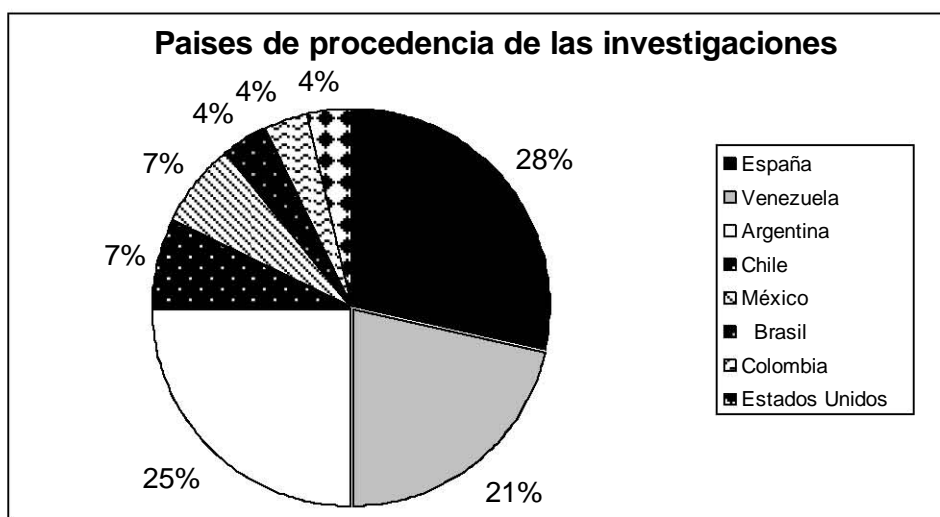


Así mismo, es en Europa donde han ocurrido la mayoría de **las investigaciones en el DISCURSO** pedagógico del docente en el aula. En cuanto a Latinoamérica, es en Venezuela y Argentina donde se ha evidenciado el mayor número de investigaciones y producciones en artículos y estudios referidos a nuestro tema. De acuerdo a nuestro estudio, el total de artículos (28) nos dice que en los Estados Unidos, extrañamente sólo encontramos un artículo, siendo este país de gran importancia la realización de investigaciones en el campo educativo; y en Colombia, registramos igual, 1 (un) sólo artículo. Nos muestra esta tabla que países como Chile y México, de larga e importante tradición investigativa, al menos mucho más que Colombia, estén, en estos estudios a la par que nuestro país.

Países de procedencia de las investigaciones	
País	Cantidad
España	8
Venezuela	6
Argentina	7
Chile	2
México	2
Brasil	1
Colombia	1

Estados Unidos	1
Total	28

En cuanto a los **autores investigadores** del fenómeno en cuestión, es notable que el mayor porcentaje de éstos se registre por la vía española como representativa y coherente con la anterior imagen. España sigue siendo un país de investigadores que piensan, reflexionan y estudian el discurso. En ese mismo orden, le siguen Venezuela y Argentina. Es decir, que el país que registra las investigaciones en cuanto al discurso, son de ahí mismo, los investigadores.



En cuanto a la gráfica siguiente encontramos que **las universidades** más importantes del mundo de habla hispana como la de Barcelona, la Complutense de Madrid y la Autónoma de Madrid, entre otras y en España, corresponden la producción de investigaciones generadas en los estudios del discurso.

Países e instituciones de procedencia de las investigaciones		
País	Institución educativa	Cantidad
España	Universidad autónoma de Barcelona	1
	Universidad autónoma de Madrid	2
	Universidad de Valencia	1
	Universidad complutense	1
	Universidad Pompeu Fabra	1

	Universidad de Sevilla	1
Número total de artículos:		7
Venezuela	Universidad Pedagógica Experimental Libertador	1
	Universidad de Los Andes	3
	Universidad Rafael Beloso Chacín	1
	Universidad Nacional Experimental Simón Bolívar	1
Número total de artículos:		6
Argentina	Sociedad argentina de estudios comparados en educación	1
	Universidad nacional de la Pampa	1
	Universidad de Córdoba	2
	Universidad Nacional de Comahue	1
	Universidad de Buenos Aires	1
	Universidad Nacional de San Juan	1
Número total de artículos:		7
Chile	Universidad Católica de Valparaíso	1
	Universidad de la Frontera	1
Número total de artículos:		2
México	Universidad Autónoma de Baja California	1
	Universidad Autónoma de Tamaulipas	1
Número total de artículos:		2
Brasil	Universidad Federal Rural de Rio de Janeiro	1
Número total de artículos:		1
Colombia	Universidad Pedagógica Nacional	1
Número total de artículos:		1
Estados Unidos	North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education	1
Número total de artículos:		1

El fenómeno también se deja ver en las universidades de Argentina (la Universidad de La Pampa, la de Córdoba, y la UBA) que son las más importantes de esa nación; así mismo en Venezuela, Chile, Colombia (la Universidad Pedagógica) y Estados Unidos ocurre lo mismo, son estudios que provienen de universidades prestigiosas.

En cuanto a las **temáticas abordadas**, estas se presentan muchas veces repetidas (aunque aquí no las presentamos) y otras inauguran dimensiones de saber muy reconocidas por la urgencia de hacerlas estudiar y promocionar en el campo de la investigación educativa. Es así como se destacan, las temáticas de poder, de aula, de política, las interpretativas, las de procesos de enseñanza y de aprendizaje, y las de interacción entre estudiante y docente.

Estas delimitaciones de los estudios del discurso favorecen en la investigación que se ha venido elaborando para la maestría dado que dan la posibilidad de establecer las fronteras y límites en el estudio e investigación de interés. El campo de las temáticas, sin embargo es muy rico y abre una gran cantidad de variedades que inclusive se

pueden clasificar por otro tipo de interacciones taxonómicas requeridas para una investigación acerca del discurso pedagógico.

Temáticas abordadas en las investigaciones	
Temas	Número de investigaciones
Relaciones de poder en el aula y discurso	3
Política y discurso	3
Hermenéutica del discurso	3
Procesos de enseñanza y discurso	2
Interacción docente-estudiante	2
Estrategias argumentativas	2
El discurso educativo desde la perspectiva constructivista	2
Discurso y TICS	2
Discurso y oralidad	2
Dialéctica (dialógica) y discurso	2
Valores y discurso	1
Transformaciones históricas del discursos pedagógico	1
Teoría del sujeto y discurso	1
Teoría del conocimiento y discurso	1
Tareas y discurso	1
Rol del docente y discurso	1
Profesionalización del docente y discurso	1
Normas en el aula y discurso	1
Modernidad/posmodernidad y discurso	1
Lingüística y discurso	1
Ironía y discurso	1
Intenciones comunicativas en el discurso	1
Imperialismo cultural y discursos educativos	1
Género y discurso	1
Etnografía y discurso	1
Estilos de enseñanza y discurso	1
Efecto de las experiencias de vida en el discurso docente	1
Discurso y evaluación docente	1
Discurso y enseñanza de las ciencias naturales	1
Discurso y enseñanza de la matemática	1
Discurso y enseñanza de la física	1
Discurso y contenidos	1
Discurso y aprendizaje significativo	1
Discurso público y discurso educativo	1
Discurso empresarial y discurso educativo	1

Contextos y discurso	1
Comunicación no verbal y discurso	1
Competencias educativas y discurso docente	1
Competencias discursivas en educación superior	1
Calidad educativa y discurso	1

En cuanto a las **palabras clave**, esta organización brinda las clasificaciones e intereses de los campos de investigación referidos a las preferencias subtemáticas por parte de los investigadores. Como dato de obiedad, aparece la palabra DISCURSO como la generadora de escritura reflexiva y analítica en las investigaciones, mayoritariamente. Seguida a ella, aparecen dimensiones que marcan las tendencias de la investigación: análisis, comunicación, docencia, etcétera. Como dato curioso, al final parecen con menor frecuencia la palabra clave como clase magistral, e inclusive una palabra de nuestro engranaje de la investigación: discurso docente, lo que indica la pertinencia de que este problema de investigación merece un tratamiento investigativo por tratarse de una temática aún no abordada con mucha frecuencia.

Palabras clave	Frecuencia de citación
Discurso	7
Análisis del Discurso	5
Comunicación	3
Discurso docente	3
Sin palabras clave	3
Docente	2
Hermenéutica	2
Metacognición	2
Discurso pedagógico	2
Educación	1
Práctica pedagógica	1
Estructuralismo	1
Análisis semiológico	1
Organización textual	1
Compromiso docente	1
Reforma educativa	1
Discurso pedagógico	1
Dialéctica	1
Paradigma	1
Investigación cualitativa	1
Pedagogía	1
Epistemología	1
Etnografía de la comunicación.	1
Escritura	1
Estudiantes universitarios	1
Cognición	1
Lingüística aplicada	1
Formación del profesorado.	1
Competencias profesionales	1
Saberes del docente	1
Conocimiento práctico.	1
Procesos teleinteractivos	1
Razonamiento crítico- colaborativo	1

Enunciado	1
Estructura	1
Empleo funcional	1
Extralingüística	1
Educación ambiental	1
Formación docente	1
Escuela contemporánea (modernidad/posmodernidad)	1
Lo femenino, lo masculino	1
Realidad y verdad	1
Profesión laboral	1
Clases escolares	1
Educación primaria	1
Entornos socioculturales	1
Texto	1
Contexto cognitivo	1
Evento comunicativo	1
Disfunciones interpersonales	1
Discurso pedagógico de la ironía	1
Interacción docente	1
Clase Magistral	1
Argumentación	1
Acción comunicativa	1
Educación física	1
Enseñanza deportiva	1
Análisis de tareas de enseñanza	1
Aula	1
Discurso expositivo	1
Construcción de conocimiento	1
Discurso educativo	1
Interacción docente alumno	1
Perspectiva sociocultural	1
PowerPoint	1
Multimodalidad	1
Diferencias individuales	1
Estilo de comunicación	1
Estilo de enseñanza	1
Discurso en el aula	1
Diferencias culturales	1
Movimiento argumentativo	1
Competencia argumentativa	1
Interacción argumentativa	1
Discurso educacional	1
Didáctica	1
Enseñanza y aprendizaje	1
Física	1
Explicación	1
Función	1

La presencia de **palabras clave** en investigaciones referidas al DISCURSO, muestra la pertinencia de estos estudios en campos específicos del conocimiento, por un lado, y por otro marcan la tendencia del pensamiento en la generación de conceptos que hilan las grandes temáticas de las investigaciones en el mundo.

También y para quienes deseen iniciar estudios en el campo del DISCURSO, marcan las tendencias de consumo del conocimiento, datos que son interpretados por el investigador como operaciones y procesos por hacer y ampliar las rutas epistemológicas del Discurso en el campo educativo.

Los **problemas de investigación**, son pues formas de resolver las problemáticas reales de las investigaciones y se consideran óptimos para penetrar la realidad de los fenómenos considerados para investigar. Estos problemas fueron consignados como conocimientos en el aula y en relación al discurso, asociados a la tecnología, asuntos de la argumentación, las políticas y asuntos de la interacción.

Los problemas constituyen además, conceptos que se requieren averiguar para dar cuenta de la amplitud de cómo la fenomenología del discurso se hace tendencia en la educación. Paralelamente, ayudan a reconocer en la realidad las puertas de acción de la investigación y los perfiles epistemológicos.

- A continuación se revisan los problemas:

Problema	Numero de investigaciones	Porcentaje
Construcción del conocimiento en el aula y discurso	3	11
Políticas públicas y discurso	3	11
Investigación y discurso	2	7
Nuevas tecnologías y discurso docente	2	7
Argumentación en el discurso	2	7
Relaciones de poder en el discurso	2	7
Interacción comunicativa en el aula	1	4
Análisis del discurso en la formación artística	1	4
Análisis del discurso en el campo sociológico	1	4
Compromiso social y político en el discurso docente	1	4
Competencias discursivas de los alumnos en educación superior	1	4
El discurso como dispositivo de transferencia (de poder, cultural, etc.)	1	4
Hermenéutica del discurso	1	4
Lingüística y discurso	1	4
Modernidad y discurso	1	4
Género y discurso	1	4
Nivel sociocultural y su efecto en el discurso	1	4
Competencias discursivas de los docentes	1	4
Metacognición y discurso	1	4
Efectividad de la comunicación en el aula	1	4
Total	28	100

Un punto interesante es que la parte comunicativa se registra con un porcentaje muy bajo (4%) de desarrollo investigativo, lo que puede dar (al grupo de investigación del

discurso), la ocupación de ese campo de las ciencias sociales para desarrollar una investigación educativa donde se refleje la relación comunicación-educación-discurso.

El **objetivo de las investigaciones**, representa los enfoques analíticos por donde se cruzan las investigaciones en términos de descripción, explicación, exploración y estrategias de análisis. Es de anotar como importante que el cúmulo de las investigaciones acerca del DISCURSO se concentran mayoritariamente en estudios DESCRIPTIVOS, donde los estudios muestran análisis cualitativos más que cuantitativos.

Objetivos de las investigaciones	Cantidad	Porcentaje
De explicación descriptiva	16	57
De exploración descriptiva	9	32
Proponer estrategias de análisis del discurso	3	11
Total	28	100

Los **diseños** muestran los enfoques cualitativos, mixtos y cuantitativos acerca de los estudios del DISCURSO. Mayoritariamente los estudios CUALITATIVOS encabezan los enfoques y los mixtos aparecen en menor cuantía. Prueba de lo anterior, los estudios Etnográficos y los de Caso y los análisis textuales son preferidos por los estudios CUALITATIVOS.

Diseño de las investigaciones		
Enfoque	Cantidad	Porcentaje
Cualitativo	26	93
Mixto	2	7
Tipo o modalidad	Cantidad	Porcentaje
Etnográfico	12	41
Estudio de caso	6	21
Análisis textual	4	14
Revisión teórica y de conceptos a partir de fuentes documentales.	4	14
Fenomenológico	3	10

Como caso curioso aparecen tres (3) trabajos de tipo fenomenológico lo que indica que estos estudios presentan visiones contemporáneas o por lo menos poco tradicionales en cuanto al manejo discursivo de la investigación. Los estudios que emplean las **técnicas y los instrumentos**, reconocen el empleo del análisis teórico y los registros audiovisuales. Esto quiere decir de la importancia de la tecnología por una parte y del análisis conceptual, histórico y teórico del DISCURSO:

Técnicas y/o instrumentos de recolección de datos	Porcentaje de investigaciones en que se utilizan
Revisión documentos teóricos	25
Registros audiovisuales	23
Observación no estructurada no participante	15
Entrevistas	15
Observación estructurada no participante	5
Observación no estructurada participante	5
Encuestas	3
Cuestionarios	2
Revisión estudios	2
Protocolos	2
Discusión entre pares	2
Técnica del vagabundeo	2
Total	100

La existencia de instrumentos como entrevistas, observaciones estructuradas, encuestas, protocolos y otros constituyen el engranaje recursivo para conseguir la información.

Las **estrategias** de análisis de los datos como los análisis de textos, las comparaciones, transcripción, y otros análisis constituyen los más empleados. Aunque deberíamos reconocer que el análisis textual, las tablas comparativas y los registros, son los más utilizados para dar cuenta del discurso; esto habla por sí solo ya que forma la tradición con que se viene trabajando el discurso.

Estrategias de análisis de datos empleadas en las investigaciones	Cantidad	Porcentajes
Análisis de textos	8	29

Análisis comparativo a partir de categorías y/o variables pre establecidas	7	25
Transcripción y análisis de registros	6	21
Análisis a partir de modelos teóricos	2	7
Análisis estadístico	2	7
Software para análisis de datos (Atlas T, etc...)	1	4
Análisis hipertextual	1	4
Análisis conversacional	1	4
Total	28	100

Las **poblaciones de estudio** se abordan desde distintos niveles educativos comenzando desde la primaria, secundaria y llegando a la educación superior. Se destaca que estos focos de acción de la investigación educativa, permanecen dando un mayor resultado en la educación superior, lugar este desde donde se reflexiona más el discurso del docente. Es de anotar como curioso que en el lugar de la educación a distancia, es un campo poco explorado aún.

Población de estudio abordada en las investigaciones				
Solo Docentes				
Nivel educativo:	Primaria	Media básica	Superior	Educación continua
Cantidad	1	1	6	0
Porcentaje	4	4	26	0
Solo Estudiantes				
Nivel educativo:	Primaria	Media básica	Superior	Educación continua
Cantidad	1	1	1	0
Porcentaje	4	4	4	0
Docentes y estudiantes				
Nivel educativo:	Primaria	Media básica	Superior	Educación continua
Cantidad	4	4	3	1
Porcentaje	17	17	13	4

Tipo de muestra empleada en las investigaciones	Caso único	Grupal	Sin muestra
Cantidad	1	20	7
Porcentaje	4	71	25

Finalmente, el tipo de muestra empleada en las investigaciones arroja como resultado grupalmente, un número de 20 por sobre los que permanecen sin muestra.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, L. & Fernández, C. (2006). *Roland Barthes y el análisis del discurso*. En Revista de metodología de ciencias sociales. (12). Universidad Autónoma de Madrid.

Bairral, M. (2005). *Debate virtual y desarrollo profesional. una metodología para el análisis del discurso docente*. En Revista de Educación Universidad Federal Rural de Río de Janeiro. Vol. 4 (36). 32 – 34.

Cabrera. C. J. (2003). *Discurso Docente en el Aula*. En Estudios pedagógicos (29). Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación, Facultad de Educación y Humanidades, 7-26.

Castejón O. J & Garoz P. I. (2007). *Calidad de enseñanza en Educación Física y Deportiva y discurso docente: el caso de la Comunidad de Madrid*. En Revista de Educación. Universidad Autónoma de Madrid. 447-467.

García, M. (2008, jul – ago – sep). *El debate discursivo modernidad-posmodernidad y la educación ambiental en la escuela contemporánea*. En Revista EDUCERE. (42).

González, R. A. (2004). *Poder y discursos en la construcción social de las identidades docentes universitarias*. En Universitat de València, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. vol. 2 (3). 63 67.

Guanipa P. M. & Velazco L. B. (2005). *Hermenéutica del discurso pedagógico del profesor*. En Lingua Americana. (17) 130 – 150.

Jaumé M. B. (2004). *La formación del profesorado y el discurso de las competencias*. En Revista de la Facultad de profesores de la Universidad de Valencia. vol. 18 (10).

Tarabay Y. F. (2007). *La argumentación como forma de comunicación en el discurso del profesor universitario*. En Acción pedagógica Universidad de Los Andes. (16) 136 – 142.

Torrealba, M. (2004). *La interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía*. En Revista Venezolana de Educación. vol. 8 (26). 6 – 7.

Yépez, P. A. (2005). *El habla de hombres y mujeres en el trabajo*. En Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid. Vol. 5 (1).

- Academic Search Complete (EbscoHost)
- Career and Technical Education (ProQuest)
- Education Journals (ProQuest)
- Eric (Education Research) - Consulta libre
- Fuente ACADEMICA (EbscoHost)
- Latindex - Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América latina, el caribe, España y Portugal - Consulta libre.
- Masterfile Premier (EbscoHost).

Apreciado Estudiante:

Deseamos invitarlo a diligenciar este cuestionario, el cual hace parte del proyecto de investigación titulado: “*Una mirada a los componentes formativos del discurso del docente en la educación superior en diferentes disciplinas*”, adelantado dentro del marco de la Maestría de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

La información que usted suministre a través de la presente encuesta es confidencial y sólo se empleará con fines académicos y de aprendizaje.

IDENTIFICACIÓN

Nombres y apellidos:		Programa:	
Teléfono Fijo		<i>Ciudad:</i>	Teléfono Móvil
Dirección electrónica			

¿Cuáles fueron las experiencias formativas más significativas de su vida en la universidad?
Mencione los nombres de los profesores que más le aportaron a su formación tanto humana como profesional en la Universidad a lo largo de su carrera. Por favor junto al nombre del profesor especifique el curso o actividad específica que consideró más formativa(o).
¿Qué le aportó (aron) este (os) docente (s) a su formación profesional?
¿Qué le aportó (aron) este (os) docente (s) a su formación humana?

DELFINES ROSADOS DEL AMAZONAS EN LA LUPA DE LOS BIÓLOGOS

Un catalán y quince investigadores colombianos recorren Latinoamérica detrás de esta y otras especies en vías de extinción, como el jaguar y el oso andino, para encontrar las claves del equilibrio ecológico.

Por HÉCTOR CAÑÓN H.



SI EL SOL SALUDA O SE despide, la selva estalla. Él es la vida. El aire deja de ser vacío, silencio y se puebla de sonido y color. Los pájaros mochileros cantan como un chorro de agua que cae rápido en un pozo hondo. También hay luciérnagas hembras que titilan. Millones de insectos las acompañan sacando una bulla intensa de sus cuerpos diminutos. Más de una cascabel debe estar enroscándose. Los monos aulladores hacen lo suyo, gritan. Manuel Ruiz y Esteban Payán, el maestro y el aprendiz, despiertan en una pequeña embarcación que

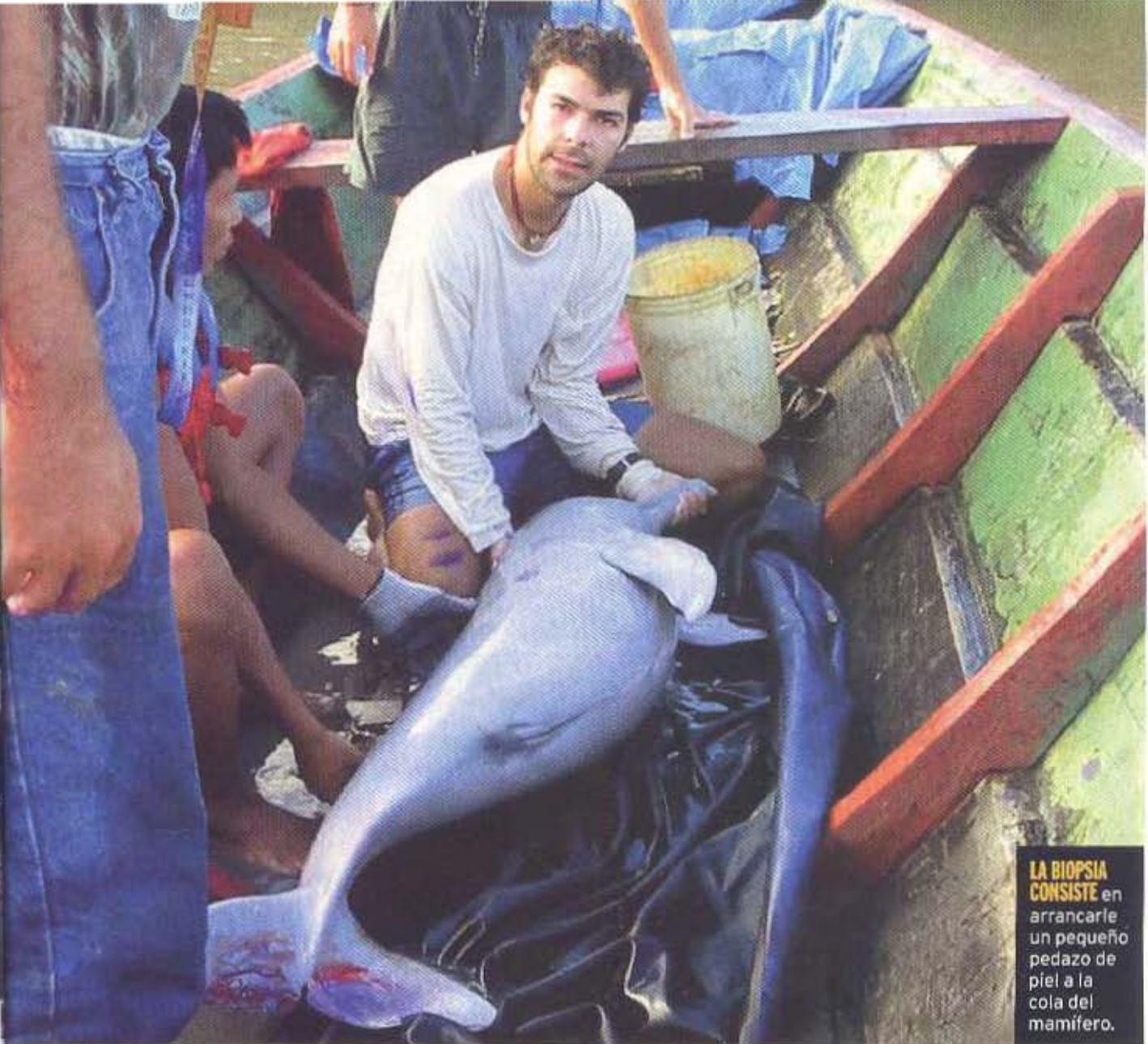
viaja por el río Ucayali, en la amazonia peruana.

Acá en la selva no sirve de nada saber que es enero, tampoco que estamos en el 2003. Amanece. Manuel y Esteban, director e investigador del Laboratorio de Genética de Poblaciones de la Universidad Javeriana, han venido para capturar, durante algunos minutos, delfines. Lanzan la gigantesca red al agua turbia. Antes, han convocado a los mamíferos con un truco en dos tiempos. Primero golpearon la superficie para que llegaran peces y tras de ellos aparecieron los cetáceos.

La pareja de biólogos busca una gota de sangre, una esquirla de colmillo o un pellizco de piel para estudiar, por medio del análisis filogené-

tico, los sistemas de reproducción y los movimientos poblacionales del animal. Luego, en su laboratorio, podrán proyectar estrategias de conservación que mantengan a los delfines lejos de las garras del hombre, paradigma de los depredadores. Se trata, pues, de arrancarles un pedacito de vida para protegerlos de la muerte ya que con su presencia garantizan el equilibrio ecológico.

Un ejemplar de casi dos metros y más de 300 kilos ha caído en la trampa. La sorpresa es mutua. El delfín no alcanza a imaginar los deseos de Manuel y Esteban y se mueve ansioso por recuperar su libertad, hecha de kilómetros y kilómetros de río. Ellos lo tocan, lo besan, buscan tranquilizarlo.



LA BIOPSIA CONSISTE en arrancarle un pequeño pedazo de piel a la cola del mamífero.

Miden el delgado hocico, husmean los ojos pequeños y pestañosos, abren la gigantesca boca y examinan los dientes cónicos. Luego, lo inevitable. La biopsia consiste en arrancarle un pequeño pedazo de piel de la cola al mamífero y ponerle una medicina cicatrizante que impida la infección de la herida. De inmediato, el delfín se hunde en las profundidades del Ucayali dejando en manos de Esteban y Manuel valiosa información filogenética que servirá para proteger la vida silvestre que estos cetáceos equilibran.

Pero no sólo de delfines vive el Laboratorio de Genética de Poblaciones. Manuel Ruiz, "un catalán muy colombiano", ojos y bigotes de gato, es el director del grupo integrado por 15

investigadores colombianos que estudian el ADN de insectos, cerdos salvajes, primates, venados, osos y jaguares. Sabe por experiencia que los monos aulladores del pacífico costarricense viven en los techos de árboles de 40 metros, que el tigre de la Sierra Nevada de Santa Marta es tímido y sólo aparecerá con un hambre feroz, que los delfines amazónicos se comunican con señales corporales.

LA HISTORIA DE ESTE GRUPO DE buscadores de fieras empezó lejos de la selva y los depredadores. Barcelona 1972 podría llamarse el primer capítulo. El pequeño Manuel Ruiz corretea a un gato llamado *Spencer* en su apartamento del

barrio Guinardo. A sus 8 años ya siente que quiere dedicarse a estudiar felinos. "Tal vez sea una cuestión genética" dice hoy en su laboratorio de Bogotá, recordando que el amor por los animales lo heredó de sus padres.

La intuición infantil no falló. Manuel estudió en España para convertirse en un especialista en filogenética. Más adelante, el destino le pondría jaguares, osos y delfines latinoamericanos en el camino. También una esposa colombiana, Diana Álvarez. El 2 de septiembre de 1993 llegó a Bogotá invitado por la Universidad de los Andes. En esa primera visita al país no pudo ver depredadores, pero una rubia de ojos claros le contó experiencias selváticas con ellos y lo dejó fle-



LA SELVA CON TODA SU BELLEZA y sus misterios es el escenario de las investigaciones del grupo de biólogos colombianos liderados por el catalán Manuel Ruiz.

chado. Meses después estaba de regreso para casarse y conocer animales salvajes que vivieran en libertad.

El Laboratorio de Genética de Poblaciones empezó a funcionar en 1995. Durante los ocho años que llevan investigando, los biólogos han logrado excelentes resultados. Ahora saben que el jaguar colombiano, sea de la amazonía, los llanos o las costas, pertenece a una misma especie y no a dos diferentes como era verdad científica hasta que ellos demostraron lo contrario. También descubrieron que los osos andinos, como cualquier pa-

roquiano, tienen nacionalidad. Estos mamíferos carnívoros que llegan a tener más de un metro de estatura son peruanos, colombianos, ecuatorianos, venezolanos o bolivianos, ya que en cada país de la cordillera la especie tiene sistemas de reproducción y movimientos poblacionales distintos.

Y en medio de los descubrimientos, está el peligro. Conseguir muestras de animales salvajes para su posterior estudio es una aventura con muchos enemigos, a pesar de que el fin último de las investigaciones es conocer la biodiversidad para salva-

guardar las especies salvajes. El veneno de una serpiente o un insecto, el coletazo de un delfín o las garras de los felinos, pueden aparecer en cualquier momento.

Sin embargo, los depredadores son un riesgo menor para los biólogos. El problema verdadero empieza cuando aparece el hombre. Durante su último viaje a la amazonía, Manuel y Esteban tuvieron que "lidiar a varias bestias". Las autoridades del puesto fronterizo de Santa Rosa, en los límites amazónicos de Colombia y Perú, no leen inglés. Esteban llevaba un rifle para dardos con el respectivo permiso internacional, sólo que dicho permiso había sido escrito en Nueva Zelanda, lugar desde donde venía el arma usada para anestesiarse a los animales mientras se les toman muestras biológicas.

UN POLICÍA, GORDO Y CON EL torso desnudo, aseguraba que el biólogo colombiano era traficante de piedras preciosas. Esteban sólo atinaba a abanicarse para soportar el húmedo calor de la selva y espantar especies de insectos que él mismo, aunque biólogo, jamás había visto. Después de seis horas, el gobernador de la provincia de Iquitos tuvo que enviar un fax al puesto de frontera para que lo soltaran. Antes de despedirse, Esteban se preguntó dónde estarían las autoridades una semana atrás cuando los piratas fluviales asaltaron la embarcación de los investigadores.

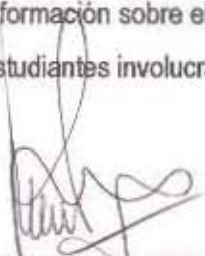
El dinero que se perdió ese día es poco si se compara con el que Manuel y su grupo han invertido en ocho años de investigaciones. Ser científico, perseguir animales salvajes, sacarles muestras biológicas para estudiar sus formas de aparearse y moverse, comprometerse con la preservación del medio ambiente y la biodiversidad, no son negocios rentables. Sin embargo, ellos ya están haciendo maletas de nuevo. Los predadores del río Beni y sus alrededores, en el nordeste boliviano, no presienten la visita. En treinta días se conocerán. ■

CONSENTIMIENTO INFORMADO

A través de la presente manifiesto mi aprobación para emplear los registros audiovisuales obtenidos de la clase de Evolución realizada el 21 de agosto de 2009 y la entrevista realizada el 17 de noviembre del mismo año, en el proyecto de trabajo de grado titulado: *"Una mirada a los rasgos formativos de las prácticas pedagógicas a través del discurso en educación superior"*, propuesto por los estudiantes de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana: **ANDREA P. FORERO RUIZ** CC: 40.037.345; **ANDRES SAMPER** CC:79.782.698; **JESUS MARIA PINEDA** CC: 19.318.502 y **ALEXANDRA VILLAMIZAR** CC: 52.501.997, dirigido por **CARLOS GAITAN** y asesorado por **MAURICIO PEREZ ABRIL**, profesores de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

He sido informado que los registros audiovisuales se utilizarán con fines exclusivamente académicos y de investigación.

Entiendo que todos los participantes del proyecto tendrán una copia de esta comunicación y que puedo solicitar información sobre el proceso adelantado con el material de video, para lo cual puedo contactar a los profesores y estudiantes involucrados.



MANUEL RUIZ GARCIA

Profesor

Departamento de Biología

Pontificia Universidad Javeriana



CONSENTIMIENTO INFORMADO

A través de la presente manifiesto mi aprobación para emplear los registros audiovisuales obtenidos de la clase de Evolución realizada el 21 de agosto de 2009, las encuestas, los apuntes y las evaluaciones del curso de Evolución desarrollado en el segundo semestre de 2009, del cual participe, en el proyecto de trabajo de grado titulado: "Una mirada a los rasgos formativos de las prácticas pedagógicas a través del discurso en educación superior", propuesto por los estudiantes de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana: **ANDREA P. FORERO RUIZ** CC: 40.037.345; **ANDRES SAMPER** CC:79.782.698; **JESUS MARIA PINEDA** CC: 19.318.502 y **ALEXANDRA VILLAMIZAR** CC: 52.501.997, dirigido por **CARLOS GAITAN** y asesorado por **MAURICIO PEREZ ABRIL**, profesores de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

He sido informado que la información mencionada se utilizará con fines exclusivamente académicos y de investigación.

Entiendo que todos los participantes del proyecto tendrán una copia de esta comunicación y que puedo solicitar información sobre el proceso adelantado, para lo cual puedo contactar a los profesores y estudiantes involucrados.

Nombre del Estudiante	Firma
Angélica Trujillo Acosta	
Jhazaira Mantilla Pérez	JHAZAIRA MANTILLA P.
Andrea del Pilar Delgado Rojas	Andrea del Pilar Delgado Rojas

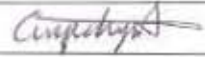


CONSENTIMIENTO INFORMADO

A través de la presente manifiesto mi aprobación para emplear los registros audiovisuales obtenidos de la clase de Evolución realizada el 21 de agosto de 2009, las encuestas, los apuntes y las evaluaciones del curso de Evolución desarrollado en el segundo semestre de 2009, del cual participe, en el proyecto de trabajo de grado titulado: "Una mirada a los rasgos formativos de las prácticas pedagógicas a través del discurso en educación superior", propuesto por los estudiantes de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana: **ANDREA P. FORERO RUIZ** CC: 40.037.345; **ANDRES SAMPER** CC:79.782.698; **JESUS MARIA PINEDA** CC: 19.318.502 y **ALEXANDRA VILLAMIZAR** CC: 52.501.997, dirigido por **CARLOS GAITAN** y asesorado por **MAURICIO PEREZ ABRIL**, profesores de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

He sido informado que la información mencionada se utilizará con fines exclusivamente académicos y de investigación.

Entiendo que todos los participantes del proyecto tendrán una copia de esta comunicación y que puedo solicitar información sobre el proceso adelantado, para lo cual puedo contactar a los profesores y estudiantes involucrados.

Nombre del Estudiante	Firma
Angélica Trujillo Acosta	

EL DISCURSO PEDAGÓGICO DEL DOCENTE COMO CURRÍCULO OCULTO

Elaborado por:

Forero, Andrea/ Samper, Andrés/ Pineda-Patrón, Jesús Ma/ Villamizar, Alexandra/ Murcia, Luz Aydee.

El objeto de análisis de esta propuesta lo constituye la elaboración de una mirada creativa pero también crítica al CURRÍCULO OCULTO. Esta mirada se elabora a través de un análisis del discurso hecho a la “voz” de un profesor y no de un estudiante en razón de que es el docente quien pregona su acción y práctica educativa. Es una clase de la Carrera de Biología, Historia de la Ecología, dictada por un profesor de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ)¹. Este discurso pedagógico, como es obvio, pretende ser formativo y lo estudiaremos desde lo que significa el Currículo Oculto y se deja reconocer como portador de estructuras comunicativas o categorías que lo tipifican desde:

- La Confrontación
- La Exigencia
- La Interacción
- La Afectividad

En este sentido, pretendemos deslizarnos dentro del currículo oculto a través de estas categorías anotadas. En razón de ello, en el diseño metodológico escogimos unas preguntas para introducirnos en el análisis. Son elegidas estas categorías porque el registro “habla” y corresponden a una lectura intencionada pero a la vez, semiótica y hermenéutica del propósito pedagógico que transmite el docente cuando hace uso de la comunicación formativa.

- CATEGORÍAS QUE EXPRESAN EL CURRÍCULO OCULTO

1. La **Confrontación**: Se define como la categoría que permite el diálogo en el aula, dicho diálogo se caracteriza por lo constructivo y de tipo colectivo; con esta categoría es posible también que se den varias formas de confrontación tales como el análisis, el debate, la reflexión, hipótesis y otras,

¹ Por razones de protección, se reserva el nombre del docente, según pedido hecho por él ante nosotros los investigadores.

las cuales conforman un agregado listado de intenciones metacognitivas que apoyan la enseñanza y el aprendizaje, y dejan ver, como veremos más adelante, la presencia de un manera de hacer currículo.

2. La **Exigencia**: Se define como la categoría que refiere los aspectos escolares como los trabajos de campo y obligaciones extracurriculares y que no son explicitados o cuestionados con “violencia” o con actitudes asimétricas directas, sino por el contrario, son comunicados con sutileza y dejan ver un currículo positivo narrado en el eje enseñanza-aprendizaje, en la didáctica y en la comunicación pedagógica con cierta sagacidad y maestría por parte del docente.

3. La **Interacción** es una categoría –y a la vez-, una práctica docente que se enriquece desde la acción comunicativa que ejerce el docente cuando contacta comunicativamente al estudiante. Los docentes apuestan por posturas expresivas y las amarran a emociones y subjetividades a través de sus actos de habla; así, permiten la interacción comunicativa, cargada de múltiples intenciones; un para qué y un por qué, y allí, con esas muestras expresivas escenifican un currículo no muy evidente pero sí existente, a través de esta categoría.

4. La **Afectividad** es una categoría que permite ver cómo existen lances del docente “ocultos” hacia el desarrollo de demostraciones de afecto. Así se va construyendo una valoración de estos sentimientos que marcan los rasgos de la condición sensible del ser humano y por otro lado, se reconocen los estudiantes como portadores de emociones.

- **METODOLOGÍA DE ANÁLISIS**

Para elaborar esta propuesta se hizo una grabación audiovisual en la clase del profesor de la PUJ una vez que se recibieron de parte de la profesora de Currículo Gladys Álvarez, la autorización y aprobación del modelo a seguir que consiste en determinar cómo el currículo oculto se deja ver a través del discurso pedagógico de aula por parte del docente. Seguidamente, y después de la filmación, nos reunimos los integrantes para analizar dicho registro que se transcribió, sólo un fragmento por considerarlo extremadamente extenso por una parte y por otra, la fidelidad del sonido

no fue la mejor considerando lo que Stubbs (1998,77) denomina “ruidos” de la investigación que consiste en la afectación psicológica de los estudiantes y del mismo docente en el mismo momento en que son registrados los datos y por otra parte afectaciones tecnológicas.

La dinámica metodológica transcurrió entonces hacia:

1. la lectura flotante, categoría metodológica inicial que propone Mauricio Pérez Abril², para “dejar hablar los datos” seguidas de los procesos metodológicos como:
2. elaboración de preguntas para acceder al contenido semántico del discurso docente,
3. ubicación de expresiones según categorías inmanentes el discurso registrado,
4. cruzamiento de las expresiones para depuración,
5. rastrear-codificar-determinar las categorías encontradas,
6. agrupar las sub-categorías encontradas al interior de las categorías,
7. y posterior teorización y cruzamiento con las teorías referentes al Currículo Oculto
8. para lograr finalmente, como veremos, una caracterización del Discurso Pedagógico del Docente en cuanto al manejo “implícito” u “oculto” de un currículo en su lugar de acción y práctica educativa para su formación.

Así transcurrimos en el análisis que a continuación mostramos. Primero se modela el registro de clase –el fragmento- del discurso del docente en mención. **Turno**, se refiere al **tiempo** en que aparece el sujeto que habla, en este caso **P**, es profesor, y **E**

² datos tomados en clase electiva Modos de analizar la práctica pedagógica, de Fabiola Cabra. Maestría Educación, 2009-I.

estudiante, así mismo aparece el **tiempo** que prodiga cada **turno** y **participante** utilizando su comunicación; como **Acción**, el contenido de su expresión y el cuadro de **Indicadores** el carácter valorativo de su discurso.

- TRANSCRIPCIÓN

Turno	Tiempo	Participante	Acción	Indicadores
0	0:00		<i>El profesor conversa con dos de los estudiantes Los estudiantes conversan animadamente entre ellos risas.</i>	diálogo
1	1:12	P	Bueno, ya que están entregando ensayos...ensayen a entregármelos <ul style="list-style-type: none"> • Muy bien! • Gracias! • Muchas ideas, mucho material acá... • Declaraciones de <i>amor</i> no me van a pasar por favor • Je, je <i>Rostros relajados sonrisas</i>	Valoración positiva <i>Sonrisas</i> Invitación Informalidad Cordialidad Jocosidad Invitación
1 ^a		E	Ja, ja, ja	<i>Sonrisas</i>
1b		P	Gracias... alguien mas?... voluntarios.... Vamos viendo a ver si alguien nos trae un marcador...	
			<i>Un estudiante se disculpa por no tener el ensayo Otro luego de entregárselo pide que se lo regrese por que ha olvidado algo. Los estudiantes se acercan a entregar su escrito y le hacen comentarios al docente.</i>	
2		P	Bueno... Buenas tardes... como les ha ido? Hay un hueco en la mitad ... un extraño hueco en la mitad ...	<i>Proximidad física</i> Reconocimiento Cordialidad
3		P	De golpe ya que estás ahí, ... necesito un marcador... un marcador... no traje...	Informalidad
4		E	Señor?	
5		P	Un marcador	
6		E	No profe ... le toca ir hasta el 67	Informalidad
7		P	No, tampoco!	
			<i>Los estudiantes siguen llegando acomodándose y conversando... risas..</i>	<i>Sonrisas</i>
8	03:09	P	Bueno.. alguno de ustedes fue a la conferencia ayer de Wade Davis?	Presuposición
9		E	Ay, nooo...	
9 ^a		P	Pero supieron que estaba la charla? Nadie fue? No... (<i>Cruza los brazos expresión de reproche</i>)	
10		P	Les sugiero que si alguien puede vaya. Pero de que se trababa la conferencia? ... alguien sabe por "telecaucho"?	Giros y vocablos coloquiales. Invitación. Presuposición Invitación
11		P	Wade Davis. Quién es Wade Davis...?	
12		E	<i>Varias voces</i>	
13		P	El autor de un libro que se llama "Mi Rio". "El Rio"!	

14		E	Ahhh...	
14 ^a		P	Ahhh... (<i>Sonríe irónicamente</i>)	
14b		E	Ahhh...	
15		P	un libro...hace ...tiene unos diez años mas o menos. De que habla ese libro? Alguien lo ha leído?	
16		E	Si.. deeee etnobotanica ... de un profesor...	
17		P	Como se llama el profesor?	
18		E	Schult... Schultes?	
19		P	El profesor Richar Evans Schultes. Lo mencionamos, hablamos un poquito de él ...un profesor que falleció hace como tres años ...	
20		E	Ah, si... los indígenas de... ellos le daban la coca... en la sierra, y asi.	
21		P	<i>Afirma mientras el estudiante habla ...</i> Bueno. Lean el libro. Lo tradujeron, es un libro interesantísimo. Porque...	Invitación Superlativo
22		E	Como se llama?	
23		P	El libro "El Río" de Wade Davis. Está traducido al castellano, lo consiguen en aquí en la librería está...	
24		E	Aquí en la biblioteca está.	
25		P	<i>Afirma</i> En la biblioteca también está. Y, además en El Espectador del domingo publicaron una reseña, dos reseñas importantes: Una, fue una serie de documentales que está haciendo Wade Davis de pueblos indígenas y su visión, cosmología sobre el medio ambiente y sobre naturaleza...	
26		E	Los documentales?	
27		P	La semana pasada en NatGeo, esta grabado por National Geographic, todavía no existen, se están terminando de producir... para aproximadamente el segundo semestre, a partir del mes de septiembre, son 8 capítulos uno de los cuales es la lectura de Wade Davis sobre de los pueblos indígenas colombianos, en particular los amazónicos va a contar digamos, parte de la historia de Schultez, sus viajes por el putumayo, por la amazonía...lo que hablamos el otro día...caucho, los indígenas y demás. El profesor Wade Davis también ha publicado libros sobre los ovnis, los muertos vivientes de las películas en Haiti, el vudú, una de las historia vinculadas con el vudú son los muertos vivientes, y que a partir, por brujería acaban siendo ...	
28		E	<i>Los estudiantes afirman..., repiten algunas palabras ...</i> Xxxxx	Gestos de aprobación
29		P	No. ... Como? eh, exacto.	Valoración positiva
30	06:05	P	Fíjense que siempre estamos tocando el tema de magia, y manejo de recursos naturales, botánica, etnobotánica, medicina tradicional, plantas alucinógenas...como algo completamente eh...continuo, cierto? Bueno, pero les voy a cambiar abruptamente de tema, ya que no fueron a la conferencia pero...debe estar grabada y la deben poner en video en la pagina de la Luis Angel Arango. Eh... Les preguntaba el otro día en que iban en sistemática animal... me dijeron que ya	Etnobotánica Presuposición

			estaban viendo artrópodos... que han visto en sistemática animal?... por que?...de que trata la sistemática animal?	
30 ^a			<i>Llega la estudiante a la que antes le había solicitado su colaboración con un marcador, el profesor lo recibe y le sonríe expresando agradecimiento.</i>	
31		E	Del tema de organización	
32		P	Clasificación, or-ga-ni-zación (<i>lo escribe en el tablero</i>) de que?	
33		E	... asociación... de animales.. parentesco...	
34		P	<i>Escribe parentesco en el tablero ... Bueno, parentesco en que sentido</i>	
34 ^a		E	<i>Se escuchan murmullos... risas</i>	Gestos de Aprobación
35		P	--o también...	
36		P	Se supone que están organ... mirando como se organizan los seres vivos con un criterio filogenético, es decir, de parentesco. De origen... de Quien es primo de quien, quien es sobrino de quien, <i>cierto?</i> Las almejas son sobrinas de los opiliones. Eh... como se establece el parentesco de las especies, como les han enseñado?	Lenguaje favorecedor de intersubjetividad. Confirmación
37		E	Por la genética ... Por gráficos	
38		P	Se representa mediante árboles de parentesco, es decir, mi abuelito tuvo tres hijas, esta se caso con fulano, esta con... (<i>pinta un árbol de ramas descendentes en el tablero</i>), aunque en evolución siempre suben para el otro lado (<i>pinta un árbol de ramas ascendentes en el tablero</i>). Bueno...eh, como se define el nivel de parentesco entre un ser vivo y otro?	Jocosidad
38 ^a		E	A través de la genética...	
38b		P	<i>Afirma</i> A través de la genética. Ustedes no han hecho genética para esto? Saben cómo se hace?	
39		E	No, --- cladística ...	
40		P	Bueno, hoy en día, biología molecular. Si algún día están interesados, programaran eso, trabajarán eso. Pero, la organización de seres vivos que se les enseña a ustedes hoy en día, alguien. Hagamos un recorrido rápido como si fuera un parcial de sistemática animal. Como se organizan los seres vivos?	
41		E	Dependiendo de la escuela, de los criterios	
42		P	Ah, bueno, con que escuela les enseñaron a ustedes.	
43		E	Cladística	
44	09:09	P	La escuela cladística. Y de quien es la escuela? cuando la inventaron? que dice? por que esa? que otras hay?	
45		E	La Genética,	
46		E	Genética , cladística ... filogenética evolutiva ..	
47		E	No la genética y la evolutiva,	
48		P	Entonces, habría varios métodos, entonces, para analizar el parentesco o definir la organización de los seres vivos, entonces, depende del autor,--- ustedes tienen su forma particular de ver, de agrupar y desagrupar seres vivos ... pueden preguntarle a su mama a sus abuelos, sus parientes, o a compañeros de	Lenguaje favorecedor de intersubjetividad

			ingeniería, eh, que clases de animales hay. <u>Ustedes han leído a Foucault, se acuerdan de Foucault?</u> El tiene un libro que se llama “las palabras y las cosas” y en ese revisa los sistemas de clasificación de cosas del mundo. Y dice, que para los emperadores chinos el mundo se dividía en animales, plantas, --- y otras cosas, esclavos y otras cosas. Y dentro animales hace una clasificación, que son los animales de cuatro patas, animales que sirven para comer, los animales verdes y... una categoría así, todos aquellos que de lejos parecen moscas.	Presuposición Clasificación Jocosidad
49		E	Jaja	Sonrisas
50		P	Con eso funcionaba, y el imperio chino fue poderoso y controló la mitad del planeta durante como mil años con un sistema de clasificación de esos, o sea, que cualquiera puede hacer un sistema de clasificación.	Clasificación
51	10:54	P	Mmm, entonces, se supone que ustedes saben si los animales, las plantas, o los seres vivos son parientes entre si, cierto? <u>para eso es... hacen ese ejercicio</u> , eh...Por que es importante eso?	Confirmación Llamado de atención
52		E	Para darle un carácter universal, porque puede que los chinos hayan tenido esa clasificación, pero de que serviría si acá, o en Europa no pensaban lo mismo.	
52a		E comentarios ... risas	Sonrisas
53		P	Muy bien dicho (escribe en el tablero)	Valoración Reconocimiento positiva
54		E	(A) Si.. asi es como uno hace historia...(B)me encanta lo que dices ... risass.. (C) Nos da una base solida de información	Dialogo entre los alumnos
55		P	Alguno de ustedes cuando ha revisado otros grupos culturales sobre los cuales están trabajando, <u>¿se han preguntado como clasifican los seres vivos los kamza? Se acuerda la exposición de los kamza? Kamza? Que hubo hace tres semanas? claro, la mitad no vinieron pero, fue muy interesante.</u> El pueblo kamza,... del valle de Sibundoy... con las mascararas, hechas en madera. Como clasifican los Kamza los seres vivos, como clasifican, de acuerdo a la advertencia de Natalia ---el retorno--- los “tuareg” como clasifican los seres vivos?	Problematizción Presuposición Superlativo
56		E	Ni idea	
57	12:30	P	No es tan fácil , cierto? Saber como los kogui clasifican el mundo---¿será que para los kogui existen los peces?	Llamado de atención Invitación Problematización
58		E	Como?	
59		P	Los peces?	
60		E	(murmullo)	
61		P	Será que aquello que nosotros llamamos peces,	Problematización
62		E	Ah...	
63		P	Para ellos también son peces?	Problematización
64		E	O sea, que los llamen igual?	
65		E	Ni idea	
66		P	Que los reconozcan como algo	Problematización

67		E	Murmullo	
68		P	Por qué es importante que todos sepamos que hay peces?	Problematización
69		P	Y Si digo que los peces son aves?	Confrontación cognitiva Problematización
70		E	También	
71		P	No paasa nada? o si pasa?	
72	13:10	E	Demuéstrelo!	
73		E-P	Jaja (carcajadas)	Sonrisas
74		P	No, no, no	
75		P	(Hace un dibujo en el tablero) ... Bajo los criterios que les enseñaron a ustedes...	
76		E	Arácnido	
77		P	Por que?	
78		E	Por las patas	
79		P	(Afirma) ... Arácnido (lo escribe en el tablero)	
80		E	---	
81		P	Que otros arácnidos, que arácnidos hay?	
82		E	(discusión) cinco	
83		E	Las pulgas, las garrapatas...	
84		E	Cuatro patas	
85		E	Amblypigí, uropigí,	
86		P	Están bien ...están fresquitos... (Escribe los nombres en el tablero)	Valoración positiva Confirmación
87		E	Uropgy, pseudo escorpiones ..	
88		E	Pseudo escorpión	
89		P	Pseudo escorpión (continua escribiendo los nombres en el tablero)	
90		P	Incluyeron garrapatas. pero a mi no me gustan las garrapatas, esas así mencionadas ... no son ciencia (Expresión de desagrado)	Llamado de atención
92		E	Acarina	
93		P	Acarina? (lo escribe en el tablero) este es el nombre científico de las garrapatas ..	
94		E	Continúan recordando) Aranae	
95		E	(Risa) esto esta difícil hacerlo	
96		P	Aranae o araneida?	
97		E	Aranae	
98		E	Opiliones	
99		P	Están bien actualizados! tienen buena memoria. Los reconocen?	Valoración Reconocimiento positiva Confirmación
100		E	Ah... papá! Murmullos...	Valoración positiva
101		P	Los vieron en el laboratorio?	

102		E	Si	
103		P	Cierto? (<i>Completa su dibujo en el tablero</i>)	Confirmación
104		E	<i>Murmullos</i>	
105		P	...segundo par de patas pasa sobre el primero--- Bueno, en general,... y por qué? Por que tiene que ser universal el saber la forma de clasificación nuestra? Por que no utilizamos la de los egipcios? por que no usamos la de los Tuareg? o la de los kogui?	
106	15:37	P	Quien se inventó este sistema?	Relativización de lo objetivo
107		E	Pirineo ... pirineo... los otros son subjetivos...	
108		P	Los otros pueden ser subjetivos --- este no.	
109		E	No ... este es subjetivo de alguna manera, pero si... o sea, puede ser más o sea menos subjetivo para mucha gente...	
110		P	Menos subjetivo para muchas más personas. Veamos la primera parte. Menos subjetivo que otros sistemas de clasificación .. conocen otros a fondo?	Relativización de lo objetivo
111		E	No...	
112		P	... tendrían que comparar	
113		E	Este señor lo inventó y ganó el ...	
114		P E	Gano la lotería... mejor dicho le pego... en el momento adecuado ...	Giros y vocablos coloquiales Diálogo

- REFERENCIAS AL CURRÍCULO OCULTO DESDE LA TEORÍA

La **confrontación** como elemento formativo. Pregunta **guía**: ¿Cuáles son las marcas del discurso del docente que revelan una confrontación de pensamiento como forma de concebir el mundo de los alumnos? **Indicadores y turnos**:

- Etnobotánica (30).
- Clasificación (48,50).
 - Métodos.
 - Parentesco.
 - Visión de mundo.
- Confrontación cognitiva (69).
- Relativización de lo objetivo (106-110).

- Existe una acepción corriente del currículo oculto como lugar velado de reproducción de modelos estructurales y visiones de mundo que buscan ser perpetuados de manera tácita y subterránea. Acaso y Nuere definen este espacio de reproducción sistemática así: “El principal objetivo del currículum oculto es perpetuar de forma implícita un conjunto de conocimientos que no resultaría correcto tratar de forma explícita a través del discurso educativo tales como el

posicionamiento del centro en cuanto a los sistemas de reparto de poder, el alineamiento con una clase social determinada así como la defensa de una raza, de un género, de una cultura y de una religión sobre las demás.” (Acaso & Nuere, 2005, vol. 17, 205-218, 208).

Podríamos extender el posicionamiento de una cultura al que se refieren estos autores, a las restricciones de verdad en el discurso planteadas por Foucault en *El Orden del Discurso*. Así, el currículo oculto, expresado en el discurso, estaría marcado también por una visión de mundo y una voluntad de verdad derivadas principalmente de la visión positivista y verificacionista de las ciencias duras.

Para Foucault, el papel de las instituciones educativas, entre otras, en la reproducción de estos discursos es muy importante: “... esta voluntad de verdad, como los otros sistemas de exclusión, se apoya en un soporte institucional: está a la vez reforzada y acompañada por una densa serie de prácticas como la pedagogía...” (Foucault, 1992, 10).

Sin embargo, es posible entender el currículo oculto, también, como aquel lugar donde es posible la agencia humana, como intersticio de utopía. El “currículo detrás del currículo” es un mundo donde pueden darse apuestas éticas, como si detrás de toda ética explícita hubiera también una ética oculta: “toda ‘ética’ es una morada, toda ‘morada’ es una ética, luego la manera de ‘cohabitar juntos’ y el uso diario de las infraestructuras e insumos del campus, designan un cierto Ethos, una manera de ser y valorar ciertas actitudes más que otras, definir lo normal, lo habitual y lo que no lo es.” (Vallaey, 2009, 1).

Frente a la reproducción de los discursos restringidos por visiones de verdad absolutas como las descritas arriba, que terminan por permear las formas de pensar y de ser, y por definir los límites de la normalidad en la sociedad, emerge la posibilidad del discurso formativo como cuerpo de confrontación que remueve las estructuras rígidas del pensamiento.

Así, la categoría analizada en este apartado, que surge del análisis del discurso, tiene que ver con la confrontación que se da en el aula a distintos niveles como rasgo formativo del currículo oculto, en la medida en que remueve el terreno de lo cognitivo, lo psicológico y lo cultural, abonándolo para posibles visiones de mundo más abarcadoras e incluyentes.

Para Ramos, esta posibilidad de confrontar se instalaría en el ámbito de lo dialógico en el aula como espacio de construcción colectiva a partir del cuestionamiento y la reflexión: “Estos diálogos y charlas en pequeño y gran grupo ofrecen la oportunidad de debatir, reflexionar, analizar, confrontar y cuestionar colectivamente las ideas previas e hipótesis, los puntos de vista, las dudas, los interrogantes e interpretaciones de la realidad”. (Lemke en Ramos García, 3).

Indicadores-subcategorías:

- Etnobotánica (30).

“ Fíjense que siempre estamos tocando el tema de magia, y manejo de recursos naturales, botánica, etnobotánica, medicina tradicional, plantas alucinógenas...como algo completamente continuo, cierto? ” (30)

El docente plantea un estudio de la ecología a partir de una visión integrada del ser humano, su entorno natural y su cultura. La incorporación de la magia como categoría válida de estudio, así como la de los poderes curativos de las plantas, como eje transversal, abre un espacio de acercamiento a otras culturas y cosmovisiones; otorgándoles a estas expresiones de vida un lugar de validez dentro del conocimiento.

Beatriz Nates plantea que la etnobotánica “debe considerar la estrecha relación ser humano-planta involucrando su entorno y la historia que contempla un papel cultural, social y político en contextos determinados” (Nates, 1999, 3).

Así, el estudio de las plantas trasciende la investigación científica tradicional de sus meras propiedades físicas descontextualizadas del uso y de lo que representan no solo como signos culturales, sino también como elementos de poder.

- Clasificación (48,50).

“Entonces, habría varios métodos, entonces, para analizar el parentesco o definir la organización de los seres vivos, entonces, depende del autor,--- ustedes tienen su forma particular de ver, de agruparse --- pueden preguntarle a su mamá a sus abuelos, sus parientes, o a compañeros de ingeniería, eh, que clases de animales hay. Ustedes han leído a Foucault, se acuerdan de Foucault? El tiene un libro que se llama “las palabras y las cosas” y en ese revisa los sistemas de clasificación de cosas del mundo. Y dice, para los emperadores chinos el mundo se dividía en animales, plantas, -- y otras cosas, esclavos y otras cosas. Y entre animales hace una clasificación, que son los animales de cuatro patas, animales que sirven para comer, los animales verdes y... una categoría así: todos aquellos que de lejos parecen moscas. “(48)

“ ...¿por qué tiene que ser universal el saber, la forma de clasificación nuestra? ¿Por qué no utilizamos la de los egipcios, por que no usamos la de los tuareg, o la de los kogui?” (105)

El docente plantea acá la posibilidad de relativizar el nivel de absoluto que tienen las estructuras clasificatorias en las que han sido formados los estudiantes. No solamente es posible

que exista una diversidad muy grande de métodos sino que cada método está relacionado con una visión de mundo particular y unos sistemas de clasificación y maneras de establecer parentescos que le son propios.

Relativiza la forma de explicar y clasificar el mundo de los estudiantes y va más allá planteando, a manera de confrontación, la posibilidad no solamente de aceptar la validez de otras visiones de mundo sino de adoptarlas como visiones propias.

“Con eso funcionaba, y el imperio chino fue poderoso y controló la mitad del planeta durante como mil años con un sistema de clasificación de esas, o sea, que cualquiera puede hacer un sistema de clasificación” (50)

En este turno, el docente reitera la posibilidad de que existan sistemas de clasificación diversos con igual valor; utiliza como ejemplo el imperio Chino como universo cultural distinto al nuestro y resalta que a pesar de tener una visión de mundo tan diferente expresada en sistemas clasificatorios que escapan a nuestra normalidad, fue un imperio poderoso.

Acude quizás a la categoría de dominio para relativizar nuevamente aquellas justificaciones que validarían los sistemas de clasificación dominantes de la modernidad sustentándose en el poder que ejerce hoy la cultura occidental sobre el resto del mundo.

- Confrontación cognitiva (69)

“Si digo que los peces son aves?”

El docente, de una manera un poco caricatural, busca confrontar cognitivamente a los estudiante a través de una afirmación que puede parecer absurda. Sin embargo, el efecto deseado es logrado, pues segundos después la respuesta que recibe por parte de un estudiante es : “demuéstralo”.

Así, el docente hace emerger en los estudiantes aquella restricción de verdad que señalábamos al comienzo de este apartado que es signo de una visión de mundo mediada por la explicación lógica, y por ende verificable, de los fenómenos.

- Relativización de lo objetivo (106-110)

p *“Quien se inventó este sistema?”*

es. *“Pirineo”*

p *“Los otros pueden ser subjetivos --- este no.”*

es. *“Es objetivo de alguna manera, pero --- si o sea, puede ser más o menos objetivo para mucha gente”*

p *“Es menos objetivo para muchas más personas veamos la primera parte. Menos subjetivo con otros sistemas de clasificación a toda----- hay que comparar”*

La **Exigencia** se puede entender como una petición realizada con firmeza como una obligación, un reclamo o demanda imperiosa, y este último término agrega el tinte de autoritarismo. Cuando se afirma que el currículo oculto se refiere a los aspectos de la vida escolar que no se explicitan, no se expresan abiertamente, pero que, no obstante están presentes e inciden en las actitudes y valores que condicionan el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es decir, se refiere a la ética entendida como la manera de ser y valorar unas actitudes por encima de otras, normalmente se refiere a actitudes y valores que se circunscriben a la injusticia y las patologías del mundo actual, como las jerarquizaciones, las contradicciones, las diferentes clases de prejuicios que conducen a determinados tipos de discriminación, entre otros. (Vallaey, 2009, 1)

Sin embargo, en la muestra de la clase analizada, veo por el contrario, actuaciones del docente que aunque no se formulan frases de carácter impositivo, presuponen la necesaria adquisición de ciertos conocimientos que el docente menciona como referencias en su clase.

Cuando el docente dice, por ejemplo: *“¿algunos de ustedes fue a la conferencia ayer de Wade Davis?”* (turno 8), *“les sugiero que si alguien puede... ¿De qué se trataba la conferencia, alguien sabe?”* (turno10) hay una actitud hacia las actividades complementarias – extracurriculares- que el docente considera muy importantes, y sin embargo no lo expresa de manera agresiva. Hay una sutil exigencia acerca del conocimiento de estas referencias.

En el turno 21 *“Bueno. Lean el libro. Lo tradujeron, es un libro interesantísimo.”* Así como en el turno 55 hablando de una exposición *“...Se acuerda la exposición de los kamza? ... fue muy interesante”* el superlativo utilizado transmite un valor acerca de lo importante que es el material al que se refiere, aunque el docente lo plantea de manera tranquila. Lo sugiere, mas no lo impone como mandato ni con expresiones peyorativas hacia aquellos que manifiestan no conocer el material. Los estudiantes podrían no responder a tal flexibilidad, para responder de manera más urgente a las exigencias más verticales de otras áreas. La verticalidad es vista por Vallaey, como

una actitud que desenseña valores; el profesor sabio que imparte su conocimiento a un grupo de alumnos ignorantes, es exactamente lo que el docente de la muestra está combatiendo desde su manera tranquila de exigir. No se presenta como un ser poderoso en virtud de su saber, pero exige a sus alumnos ampliar el espectro de sus experiencias y reflexiones disciplinares como parte de su quehacer, como se evidencia en el turno 30 con la siguiente presuposición, ...” *ya que no fueron a la conferencia pero...debe estar grabada y la deben poner en video en la pagina de la Luis Ángel Arango...*”

Es probable que considerar la educación como mera recepción de información, instrumento para la obtención de un título con vistas a conseguir un empleo a futuro por parte no solamente de una institución sino también de parte de los mismos estudiantes, sea lo que lleve a mal interpretar las formas cordiales que el docente utiliza para “sugerir” materiales complementarios a los establecidos en el programa, y no percibirlos como un conocimiento necesario para su disciplina. Tal visión instrumental de la educación es uno de los aspectos de currículo oculto que más fijamente se graba en las mentes de los actores escolares, y que les lleva a simplificar la experiencia. En la llamada de atención del turno 57, “*No es tan **fácil**, cierto?*” se percibe la preocupación del docente por que sus estudiantes no caigan en las generalizaciones fáciles, de manera que valora en el mismo turno la problematización, un elemento permanente en su discurso “*¿será que para los kogui existen los peces?*”.

El hecho de que el docente constantemente formule preguntas en las que los estudiantes deben no solo revisar sus conocimientos previos sino, que deben cuestionarse por cuán profundos y amplios son sus análisis en las tareas cotidianas de su papel como estudiantes, se puede entender como una exigencia constante que se extiende al quehacer del individuo más allá del aula de clase, más allá de lo necesario para obtener una nota; un ejemplo de tal exigencia se ve en el turno 55 “*Alguno de ustedes cuando ha revisado otros grupos culturales sobre los cuales están trabajando, ¿se han preguntado como clasifican los seres vivos los kamza? ¿Se acuerdan la exposición de los Kamza? ¿Kamza? ¿Que hubo hace tres semanas? Claro, la mitad no vinieron pero, fue muy interesante....*”

Tal ejercicio exige que el estudiante se salga de su contexto inmediato, y piense en lo que tal vez no ha pensado antes y que tiene implicaciones serias en su formación integral: pensar en la existencia de otras formas de organizar y percibir el mundo desde la disciplina en la que se mueve, como se puede ver en los turnos 61 a 66.

En el turno 51, *“para eso es que hacen ese ejercicio”* en la llamada de atención acerca de la importancia del sentido de la ejecución de ciertas tareas ejecutadas con anterioridad por parte de los alumnos en otra clase, se puede percibir que el docente no promueve el despilfarro de tiempo ni de recursos, como se puede ver en el turno 90 *“Incluyeron garrapatas. pero a mi no me gustan las garrapatas, esas así mencionadas ... no son ciencia.”* También, lo insinúa a través de la utilización de la expresión *“cierto?”* (turnos 36, 51 y 103) y la pregunta *“¿los reconocen?”* del turno 99.

(Vallaey, 2009, 2) sostiene que el currículo oculto menciona que un diagnóstico del Ethos de la universidad puede encontrar entre las prácticas que *“promueven la desenseñanza de valores ligados a la solidaridad, el desarrollo equitativo y sostenible...”* el despilfarro de recursos, la ausencia de actitudes ecológicas, y otras. Lo que el docente de la muestra promueve en sus intervenciones, aunque no lo manifiesta a manera de discurso, es el aprovechamiento del tiempo invertido en clases, otras actividades y otros espacios como oportunidades para aprender para la disciplina en particular, y como actitud de vida.

Para la categoría de exigencia encontramos cinco indicadores distribuidos así:

Indicadores	Turnos
Superlativos	21 y 55
Presuposición	10, 30 (3ª persona), 36, 48, 55
Confirmación	51, 86, 99, 103
Problematización	55, 57, 61-63-66, 68, 69
Llamado de atención	51, 57 y 90

La interacción: La práctica docente se enriquece cuando existe acción comunicativa entre el docente y el estudiante; allí se fundan escenarios que manifiestan relaciones significativas para la formación del estudiante y del docente. Así, el acto comunicativo cobra significado a la hora de tejer interacciones entre los sujetos educativos.

Al respecto, *“El lenguaje docente, en cuanto herramienta educativa, puede promover el desarrollo intelectual, emocional, moral y social del educando, según los objetivos que persiga”* (Otero: 2007: 24). Es así como el lenguaje, en sus códigos verbal y no verbal, se constituye en la herramienta pedagógica que potencializa no los procesos cognitivos y formativos.

En esta misma línea, la teoría de la acción comunicativa que propone Habermas (1988) ve la educación como un acto o acción que se da entre sujetos y que busca, mediante el encuentro

dialógico, entendimientos mutuos que favorecen la formación integral de quienes participan en la interacción. Desde este punto de vista, se dimensiona lo educativo como una acción comunicativa, es decir, la relación interpersonal que se construye en el aula es condición de posibilidad de su realización como sujeto.

Ahora bien, los docentes adoptan una postura expresiva que está sujeta a emociones y subjetividades a través de sus actos de habla, ellos permiten la interacción comunicativa, cargada de múltiples intenciones; un para qué y un por qué.

La pregunta que convoca este análisis del discurso es **¿cómo se evidencia la relación comunicativa en el currículo oculto?**

En el currículo oculto, se evidencia la cotidianidad de la interacción **áulica**, lo implícito juega junto con la incertidumbre, dando como resultado un sin número de manifestaciones afectivas y emocionales que trascienden en la formación del estudiante.

La relación comunicativa se manifiesta en el aula a través del discurso del docente, en este escenario dialógico surgen momentos de relaciones interpersonales, otros momentos dan para relaciones intrapersonales, se crean mensajes, imaginarios, significados y códigos lingüísticos que dejan entrever un conjunto de normas, actitudes, prácticas sociales y conductas que el docente trae consigo, es oculto en tanto la relación comunicativa y los actos de habla no se explicitan en el currículo real, ya que es una relación que se construye en el día a día, es dinámica y se adapta de acuerdo a las circunstancias del aula.

Los siguientes indicadores permiten develar que de manera implícita y no predeterminada, el docente procura construir en el aula un ambiente cómodo y cálido en donde las interacciones comunicativas conllevan a aprendizajes significativos tanto de su disciplina como la formación integral del educando.

Veamos las definiciones de los indicadores planteados enmarcados dentro del contexto de relaciones comunicativas:

Definiciones abstraídas de la Web.

LOS INDICADORES:

- Invitación (1, 10, 21, 57,) Una invitación es el acto por el cual se comunica a una persona nuestro interés para que acuda a un acto o evento organizado por nosotros.

- Informalidad (1, 3,7) Usa palabras coloquiales, apela a sentimientos o gustos. Es un tipo de organización, que no tienen una distribución de actividades, responsabilidades y autoridad de una forma explícitamente definida.
- Cordialidad (1, 2) Facilidad de ser amigables, cortés y respetuosos con las personas que nos rodean.
- Jocosidad (1, 38, 48) Hecho o dicho gracioso o divertido.
- Reconocimiento (2, 53, 99) Distinción de una persona o cosa entre las demás por sus rasgos o características.

La **Afectividad**: Desde algunas perspectivas, la práctica pedagógica ha sido considerada básicamente como un transmisor, un dispositivo para la reproducción y producción de la cultura. En este contexto, la relación pedagógica es la interacción basada en un esquema tradicional de comunicación: emisor-receptor-mensaje. Tal interpretación obvia que los procesos de comunicación humana contienen elementos no intencionales, que actúan sobre el receptor (estudiante) y determinan en gran parte la comprensión del mensaje y los comportamientos resultantes (Lugo, 2008, 2).

Una mediación implícita de la comunicación es la **afectividad**, la cual incluye los sentimientos y emociones que se manifiestan y se desarrollan en el proceso comunicativo. Así, Lugo, expone que en el proceso comunicativo, la interacción entre las personas provoca determinadas vivencias afectivas y también cada uno de los participantes va generando una percepción y valoración del otro.

En este sentido, el discurso pedagógico, como secuencia oral utilizada en clase para comunicar lo que se piensa o siente permite expresar ideas, opiniones, contenidos y estados afectivos (Martínez-Otero, 2007, 24), dando cuenta de las posibilidades de interacción y percepción afectiva de la relación pedagógica. Así, es viable caracterizar un discurso pedagógico, teniendo en cuenta que dicho discurso determina una situación que está atravesada por la emergencia de diferentes emociones y afectividades, aspecto que además particulariza cada encuentro de aula. En otras palabras, el discurso fluye de acuerdo a la recepción afectiva que acontece ligada al evento informativo.

Entonces uno de los intereses fundamentales dentro de lo educativo tiene que ver con la posibilidad de que en el acto comunicativo que lo define, se manifieste la comprensión.

Comprender es otorgar sentido, un discurso con intención pedagógica debe promoverla. Para que esto suceda, es importante reconocer que el sentido se alcanza, cuando lo que se aprende, lo que es objeto de enseñanza, de formación, se conecta con la experiencia vital. Esto significa que los conceptos, las ideas, los problemas, las inquietudes etc étera, circulan de una manera significativa en el pensamiento cuando éstas se refieren a la vida misma. Por ello, uno de los rasgos de la condición humana es que la experiencia de vida se reconoce en el sujeto, y por las emociones. Es evidencia concreta de la comprensión la capacidad de dichos sujetos de ser concientes de sus emociones. En palabras de Lomov -en Lugo (2008, 6)-, se evidencia la estrecha unidad entre la función afectiva y las funciones informativa y reguladora de la comunicación.

Reconocer el impacto de la afectividad dentro de la estructura del discurso pedagógico, determina, un mayor éxito en la relación docente – estudiante, cada vez que sugiere un mecanismo de persuasión y no de imposición, de trabajo colectivo, de construcción de conocimiento y no solamente de transmisión de información y legitimación de una verdad particular.

Teniendo como referencia un ejercicio inicial de análisis del discurso, desde la perspectiva que aquí se propone, resulta interesante establecer la frecuencia y aparición de algunos estados afectivos en el desarrollo de una clase. La interacción permanente a través del dialogo profesor-alumnos, el uso de lenguaje que favorece la intersubjetividad y la valoración positiva de los alumnos, caracterizan este proceso en particular. Es posible que siguiendo el mismo procedimiento sobre otros tipos de discurso de aula, emerjan otras emociones, que por el contrario dificulten el proceso formativo que convoca a sus participantes. Por esta razón, lo que aquí se propone es un estilo de educación en la que la afectividad es determinante ya que potencia o repliega la apropiación de los conocimientos, actitudes y aptitudes por parte de los estudiantes.

Categoría	Indicadores	Recurrencias
Afectividad	Diálogo con los alumnos	0-114
	Diálogo entre los alumnos	54
	Valoración positiva	1,29,53,86,99,100
	Uso de giros y vocablos coloquiales	10, 114
	Uso de lenguaje que favorece la intersubjetividad	36, 37, 38, 48
	Risas	1, 1 ^a , 7, 49, 52 ^a , 73

Conclusiones

Podemos ver cómo el discurso revela rasgos del currículo oculto, en este caso relacionados con las intenciones confrontadoras del docente como rasgo y estrategia formativa.

En este caso, esta faceta del currículo oculto evidencia un movimiento de resistencia por parte del docente frente a las restricciones de verdad del discurso expresadas, en paradigmas frente a las maneras de explicar, clasificar e interpretar el mundo.

Es formativo en la medida en que invita a relativizar aquellos lugares absolutos desde los cuales los estudiantes estructuran en el campo de los disciplinar estos paradigmas.

Al mismo tiempo, invita a entender las *otras* lecturas y explicaciones del mundo a partir de las cosmogonías y cargas simbólicas que les son propias, no solamente como escenario de tolerancia, sino también como escenario de crecimiento y apertura.

Es probable que el estudiante esté tan habituado a que se le hagan exigencias directas, impositivas en una interacción vertical, que se pierda la oportunidad de ver las exigencias planteadas por este profesor desde la cordialidad y la flexibilidad para la formación integral de sus alumnos, una formación que no solamente se preocupa por lo académico.

Un alumno observador podrá ver que el docente les lleva a reflexionar críticamente acerca de su área de conocimiento para construirse como individuos lúcidos, no solamente especialistas enfocados sobre su área de conocimiento; y que al problematizar la realidad y el conocimiento se les puede situar en contextos diferentes para ser usados de manera pertinente de modo que su quehacer y su propio discurso se aleje de los modelos jerarquizados donde el saber se entiende como garante de poder, estatus y fuente de reconocimiento.

El docente de la muestra plantea su discurso en el sentido del reconocimiento de sus estudiantes como sujetos de su propia construcción al manifestarles a través de sus “sugerencias” lo que ellos deben ser capaces de hacer para complementar sus estudios formales. La insistencia hecha sobre materiales y actividades extracurriculares que les invita a ser individuos activos y participativos se puede interpretar como una urgencia a desarrollarse como ciudadanos de iniciativa en términos de solidaridad y respeto.

Tal insistencia del discurso del profesor en la exigencia hecha desde la cordialidad y la flexibilidad reforzaría la importancia de la cultura universitaria que distingue a la institución a la

que pertenecen de otras donde se promueva la exigencia desde la individualidad, la competencia y el distanciamiento de sus actores, y de aquellas donde la flexibilidad no se articula con la exigencia. El discurso del docente, el manejo de la voz en su clase muestra el dominio no solo de su saber sino además la seguridad que hay unos ejercicios y conocimientos necesarios para la construcción del profesional en formación que asiste a sus clases, pero además reflejan la convicción de un proyecto ético con el cual está comprometido allí donde es más difícil evidenciarlo: la interacción con los estudiantes y las contingencias que surgen de tal intercambio.

El docente asocia en este intercambio, la validez absoluta de la visión de mundo de occidente a la categoría de lo objetivo, que en últimas es en sí misma signo de un pensamiento fundamentado en la validación de las construcciones teóricas a través de los órdenes lógicos y de las explicaciones verificables.

Vale la pena desatacar, a manera de cierre, la utilidad de un método centrado en el análisis del discurso como el propuesto en este proyecto, para estudiar, analizar y evaluar los contenidos del currículo oculto; entendido este como aquel lugar velado en donde se configuran y reproducen visiones de mundo e intencionalidades éticas que usualmente no son reflejadas, y por tanto no son fácilmente observables, en los programas institucionales.

Así, la posibilidad de ingresar en estas apuestas éticas (conscientes o inconscientes) y de develar su conexión con los programas institucionales a través del discurso, nos permite pensar en la posibilidad de abordar y evaluar esas otras facetas de las prácticas educativas para la cual los indicadores de logro y de desempeño se quedan cortos; facetas, que por lo demás, resultan ser en últimas las más neurálgicas en cuanto a lo formativo se refiere y que dejan impresiones huellas más profundas en los agentes educativos.

Bibliografía

- Acaso, M., & Nuere, S. (2005, vol. 17 205-218). El curriculum oculto visual: aprender a *Arte, Individuo y Sociedad* .
- Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. 2007 Larousse Editorial, S.L
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires. Letra e.
- Lugo, R.M. (2008). Comunicación afectiva. Como promover la función afectiva de la comunicación. Madrid. ECOE.
- Martínez-Otero, V. (2007). La buena educación. Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista. Barcelona: Anthropos.

- Nates, B. (1999). De lo etno a lo botánico: algunas reflexiones sobre la Etnobotánica dentro del marco de las etnociencias. (págs. 1-6). Universidad de Caldas. Manizales.
- Stubbs, Michael. (1998). Análisis del discurso. Barcelona. Alianza.

Referencias

- Vallaey, F. Recuperado el 20 de Mayo de 2009, de http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/herramientas_RSU/EIEthosOcultodelaUniversidad.pdf
- ¿Cuán oculto es el curriculum oculto? FUENTE: <http://educacion.idoneos.com/index.php/283301>
- http://www.hiru.com/es/lengua_castellana/lengua_00200.html
- http://www2.tu-berlin.de/~society/Jokisch_Habermas_TeoriadelaAccionComunicativa_ES.htm
- /Ramos García, J. (s.f.). *IES Castillo de Luna de la Puebla de Cazalla (Sevilla)*. Recuperado el 20 de Mayo de 2009, en: http://74.125.47.132/searchq=cacheBbwKaA1GV7oJwww.quadernsdigitals.netindex.php%3FaccionMenu%3Dhemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga%26tipo%3DPDF%26articulo_id%3D10433+HACIA+UNA+COMUNIDAD+DE+INVESTIGADORES&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=co
- www.definicion.org/diccionario/169 Tomada en fecha:
- www.telar.org/telar/proyectos/ppaz/2004/Diccionario%20Afectivo/DICCIONARIO%20AFECTIVO.DO, falta fecha
- www.evaluacioncompetencias.blogspot.com/2007/05/definiciones-de-los-adjetivos-bipolares.html, falta fecha.

ANEXO

INSTRUMENTO DE TRABAJO DE CAMPO

FORMATO DE ELICITACIONES DE ACCIONES DISCURSIVAS EN EL AULA

DEL PROFESOR DE LA CARRERA DE BIOLOGÍA

Dimensión corporal por gestos de	CUÁNDO	POR QUÉ	CÓMO	PARA QUÉ	USOS DE LOS GESTOS POR MEDIO DE LAS manos, boca, ojos, brazos...
AUTORIDAD					
ÉTICOS					
ACLARATIVOS					
EXPLICATIVOS					
OTROS					

Dimensión Lingüística				
PROGRESIÓN TEMÁTICA, ¿Hay tema? ¿Cuál? ¿Sigue el tema que inicia? ¿Abandona el tema?	SECUENCIALIDAD Apertura- Proceso- Cierre en expresiones o frases... ¿cuáles son las frases de cada una de las secuencias?	Usos de Cliché o emblemas verbales, como O.K. LISTO, CHÉVERE, CORRECTO, etc.	SIGNOS PRAGMALINGÜÍSTICOS ¿Usa contrastes verbales? ¿Usa analogías? ¿Usa argumentos? ¿Usa ejemplos? ¿Usa problemas? Usa hipótesis? ¿Usa explicaciones?	LÉXICOGRAFÍA ¿Usa términos sociolectales? ¿Usa vocabulario científico? ¿Coloquial?

MANEJO ESCÉNICO				
¿Dónde se para?	¿Usa las manos? ¿En qué situación? ¿Para explicar? ¿Para qué fin?	¿Cruza el salón? ¿Cuántas veces?	¿Habla en voz alta? ¿Cuándo lo hace?	

DIMENSIÓN INTERTEXTUAL	¿Utiliza textos de autores?	¿Emplea citas orales?, ¿las escribe en el pizarrón?	¿Usa esquemas, mapas, diagramas?	¿usa alusiones, plagios, de otros autores o épocas?

DIMENSIÓN CONTEXTUAL	¿Qué rol cumple además del de enseñar?	¿Utiliza el juego?	¿Utiliza la política?	¿Invade todo el aula con su presencia?

DIMENSIÓN COMUNICATIVA	¿Cuál es el propósito de la clase? ¿Cuál es la intención comunicativa?	¿Informa? ¿Persuade? ¿Convence?	¿Explica?	¿Argumenta?

Otros comentarios aquí:

--

ENCUESTA A ESTUDIANTES

Carrera de Biología

Asignatura: _____

Nombre del profesor: _____

Edad: _____ Sexo: _____

Semestre: _____

Elabore un relato que recoja experiencias significativas de su vida en la universidad.

¿Cuál cree usted que es el propósito de la formación universitaria?	¿Qué elementos importantes cree usted que deben hacer parte de la formación que ofrece la universidad?
¿Qué aportes ha hecho el docente de este curso a su formación profesional?	¿Qué aportes ha hecho el docente de este curso a su formación humana?

Síntesis de lo obtenido			
Formación universitaria	Elementos de la formación universitaria	Formación profesional	Formación humana
<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones con el otro • Encontrar el sentido de la vida • Transformar sociedad • Formación ética • Formación competitiva • Formación integral • Preparación para el mundo laboral real • Formación en disciplina particular o específica • Profesionales con calidad humana y libre pensamiento • Capacidad crítica • Capacidad para resolver problemas • 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades, espacios y grupos juveniles • Participación • Contacto con la sociedad, proyectos sociales • Libre expresión, pensamiento, tolerancia • Formación integral • Ética profesional • Formación espiritual • Calidad de los profesores • Calidad instalaciones y de recursos • Coherencia entre acciones y el PEI • Investigación • Prácticas laborales 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos específicos • Razones y sentido para la vida • Tolerancia • Relación con el otro, respeto a la diferencia • Entender y comprender la ecología • Entender y comprender el mundo • Pasión por la profesión • Entender significados con inteligencia • Relación historia – ecología • Capacidad crítica 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto por las creencias y personalidades • Valorar la naturaleza • Pensamiento abierto • Ver más allá • Visión crítica • Reflexionar frente a la historia y sus consecuencias en la actualidad y el futuro • Reconocimiento cultural • Relación entre docente y estudiante es fraternal y de “panas” • Enseñanza ética • Desarrollo intelectual • Argumentar sus creencias, ideologías, etc. • Responsabilidad social

Cliente: Pontificia Universidad Javeriana – Dra. Andrea Forero

Concepto: Transcripción con registro de audio y video.

Título: Clase de Biología- Agosto 27/09

Tiempo total: 01.41.00

Participantes:

- Profesor

Registro de tiempo: Aleatorio y por intervención.

Total palabras de documento: 13.965

Se aclara que los signos de puntuación asignados al texto tienen un nivel interpretativo, pues no se conoce la intención real del discurso del locutor.



0.00.00 PROFESOR: (frente al tablero, de pie) Bueno pues vamos a proseguir con lo que habíamos dejado la semana pasada, y recordaran que estábamos en el tema del problema de los polimorfismos equilibrados, es decir, recordaran que estábamos viendo casos en los cuales los individuos que son heterocigotos para ciertos genes, tienen algún tipo de ventaja selectiva; y veremos que esa explicación no resuelve el dilema de Hasden, porque el dilema de Hasden sigue estando ahí, siempre que algún genotipo vaya siendo eliminado por la selección natural, pues significa que la selección natural va causar un lastre genético a esa población, y va disminuir en un porcentaje el tamaño de esa población, pero, si es importante ver como en los últimos años, cada vez más, se están reconociendo ejemplos de polimorfismos equilibrados, recordaran que nosotros habíamos visto el típico polimorfismo equilibrado que se encuentra mayor parte de los libros de texto, es decir, lo que tiene que ver con las Libias Cuasiformes, o con algunas enfermedades similares como la Tarasemia, y que ese es el ejemplo que repetitivamente aparece en los libros, sin embargo yo les empecé a comentar algunos ejemplos, que quizá todavía no están recogidos en los libros pero que si han sido ya publicados en revistas científicas internacionales, y que muestran otros casos donde los polimorfismos equilibrados, es decir la selección natural, actuando a favor de los heterocigotos y en contra de los homocigotos, pueden a portar una enorme variabilidad genética a los genes. habíamos visto el día pasado, el caso que creo que les llamo bastante la atención, es el caso de la homosexualidad masculina, y como la homosexualidad masculina puede entenderse como un caso de polimorfismo heterocigótico, es decir que, de alguna manera, en ciertas situaciones determinadas y que son situaciones que van cambiando dependiendo de la frecuencia del comportamiento de la población, la bisexualidad, como una de las formas de manifestación de la homosexualidad masculina en forma heterocigótica, puede generar ciertas ventajas, eso es lo que explica, que genes que aparentemente producen la sexualidad, podrían ser genes originados por la selección natural, porque en principio podríamos pensar que los individuos homosexuales tienen un número menor de hijos que los individuos heterosexuales, por el contrario, esta característica, este comportamiento, se mantiene en las poblaciones con porcentajes o frecuencias que van cambiando dependiendo de cuan inicial o de cuan frecuente sea este comportamiento en las poblaciones.

0.01.02 PROFESOR: (frente al tablero, camina de lado a lado) Bien, en el día de hoy vamos a seguir viendo otros ejemplos que se han ido descubriendo desde los años 90 hasta el momento presente, que también tiene que ver con comportamientos humanos, que pueden estar afectados por ciertos genes, y seguramente estos genes en combinaciones heterocigóticas, son los responsables de mantener un polimorfismo para esos comportamientos en los humanos.

0.01.30 PROFESOR: (frente al tablero) Si ya es polémico, o si ya es llamativo, o si ya está dotado de un poder discursivo grande, el tema de la homosexualidad masculina analizada en esta perspectiva, pues lo que vamos a comentar a continuación, creo que todavía es, un caso, todavía más ehh más llamativo, o que nos debería hacer reflexionar más. Y es la capacidad que tienen los seres humanos, de tener espiritualidad, podríamos decirlo para simplificar aunque no es exactamente lo mismo, de creer en Dios. Existen genes que hagan a ciertos humanos creer en Dios, y otros individuos humanos carecer de esos genes y por lo tanto tener una fe mucho menor. Como les comentaba en el caso de la homosexualidad masculina, hace unas décadas, este tema sería altamente improbable que fuera tratado en un curso de evolución y se viera sobre todo desde la perspectiva sociológica, o desde la perspectiva de las ciencias humanas, sin embargo, desde la aplicación de la idea socio biológica, a los primeros comportamientos animales y también del comportamiento humano, a partir de mediados de los años 70, pues a partir del trabajo básico de Hamilton en el 64, con dos artículos que son celebres, (nombre revista de los artículos), dos artículos que probablemente han sido muy leídos y muy citados por los últimos 30 años, pero a él no le sirvieron para doctorarse en la Universidad de Londres, cuando él propuso la explicación del altruismo por parentesco, a los Well Doctors evaluadores que tuvo en su tesis doctoral, pues les pareció que esas ideas eran ingenuas, eran locas y que era imposible que una paradoja que Darwin no habló y ha podido resolver en su vida y que durante aproximadamente 104, 105 años, nadie había podido resolver, un estudiante de doctorado, en un escrito relativamente breve, solventaba ese problema, entonces, como dicen ustedes lo rajaron, no lo doctoraron con ese trabajo, sin embargo, el publicó ese trabajo en esos dos artículos (nombre revista de los artículos), son dos artículos consecutivos, uno detrás del otro, y cuando Wilson viajando en un tren eh, desde Boston a Miami para acudir a un congreso, se llevo unas revistas para leer, dio la casualidad que entre las revistas que se llevo para leer, estaba la revista de (nombre revista de los artículos), que Hamilton había utilizado para publicar sus artículos y cuando los leyó no daba crédito a lo que acababa de observar, comenta en un libro que escribió posteriormente, que tuvo que releer varias veces el artículo, o los artículos, porque él se soltaba los ojos diciendo, no puede ser que la explicación a porque los organismos pueden colaborar entre si, tenga una explicación tan sencilla.

0.04.37 PROFESOR: (frente al tablero) Bien, desde que esa idea de Hamilton acabó prosperando, a mediados de los años setenta con la aparición del libro de precisamente de Wilson de Biología la Nueva Síntesis, tanto como los comportamientos animales como los comportamientos humanos, han empezado a ser asimilados, observados, comprendidos, reestructurados, desde precisamente una visión evolucionista, hasta tal punto, que en el día de hoy nos podemos plantear si existen o no existen genes que nos hagan creyentes, y entiéndase lo que les voy a decir, no es que existan genes para que seamos católicos, o cristianos, o budistas, o musulmanes, o judíos, no, lo que pueden existir, y yo les voy a mostrar partiendo de los estudios de Dick Hummer, es el mismo autor que estudio el tema de la homosexualidad masculina del que les hable la semana pasada, que existen ciertos genes que están asociados, a la auto trascendencia, a la espiritualidad, y que una forma en

como, trascendencia a la espiritualidad, se pueden desarrollar, es teniendo una fe religiosa, se puede desarrollar de otras maneras, por ejemplo imagínense un médico, que no sea creyente, pero que crea en la humanidad y que se vaya.. a no sé qué rincones de Latinoamérica o no sé a rincones del sudeste asiático o no sé a qué rincones de África, y haga una labor humanitaria en provecho de la humanidad, curando niños enfermos, ese individuo tiene unos niveles de auto trascendencia y espiritualidad muy grande, pero no los ha desarrollado necesariamente hacia unas herencias religiosas, pero tiene esa capacidad. Entonces esa capacidad es enormemente importante para entender porque hay personas que pueden tener fe, religiosa, en la religión, o en el Dios o los Dioses que sean, y porque hay personas que no.

0.06.44 PROFESOR: (*frente al tablero*) Desde mucho tiempo, Hummer y otros investigadores, George Hulp por ejemplo (*mientras escribe en el tablero*) durante mucho tiempos esos investigadores, que trabajan en los Estados Unidos, son investigadores que han estado profundamente interesados, en el aspecto de las adicciones y de las adicciones que tienen una base genética, por ejemplo Hummer se inició en este tipo de estudios en genética humana, y tratando ver sí el habito de fumar, si el tabaquismo, tenía una base genética o no. En esos múltiples estudios que fue haciendo, se dio cuenta que, cuando a los humanos se les pasaba cierto tipo de encuestas y si estas encuestas estaban relacionadas con ciertos tipos de adicción, y sobre todo con ciertas formas de ver la vida, las respuestas podrían realmente dividirse en dos grandes grupos, un grupo donde, los individuos manifestaban, una enorme capacidad vital en creer en las cosas, personas que creían y que querían vivir la vida claramente, personas que tenían una enorme fe por el prójimo y en lo que se podía hacer por el prójimo, y muchas veces esas personas, podían tener fuertes tendencias religiosas, no necesariamente todos, pero si una fracción de ellos, el que tuvieran una vida religiosa intensa era importante; y los que no tenían la vida religiosa intensa, por ejemplo, eran personas que como les decía que tenían sin embargo una vocación muy grande de beneficio y ayuda a los demás., es decir, estas personas puntuaban muy alto, en lo que ellos llamaban auto trascendencia, y que nosotros podemos definir como espiritualidad, y por el contrario había otro grupo de personas que diariamente las encuestan, que en esas variables o en esas características que tiene que ver con la auto trascendencia o la espiritualidad, puntuaba un bajo, podían puntuar alto en otras cosas, pero no en esos criterios.

0.09.12 PROFESOR: (*frente al tablero*) Entonces lo que el grupo de Hummer empezó a realizar y basándose en los estudios de un autor previo que se domina Comics, fue ver si había algún gen relacionado con la codificación de Mono aminas, que pudiera correlacionarse positivamente con los resultados obtenidos en los test, es decir, que además de pasarle los test a las personas que participaran de esas investigaciones, fueron miles de personas en los Estados Unidos, en la primera investigación, aproximadamente del orden de unas 2000, 2500 personas, también a estas personas se les analizaban, la composición genotípica para algunos genes que tienen que ver con las mono aminas, ¿Qué son las mono aminas?, osea las mono aminas son básicamente los geno transmisores, es decir, por ejemplo dentro de las mono aminas distinguimos dos grandes grupos, las catechol aminas, donde tenemos la adrenalina, donde tenemos la coradrenalina, donde tenemos la copamina, y las hidrol aminas, donde tenemos básicamente la cerotonina, son moléculas que no son muy complejas, el peso molecular de muchas de estas moléculas no es más grande que la molécula que compone el acido acetil anticidico, es decir, la aspirina, son moléculas de 180, es decir, no son

moléculas muy grandes pero son moléculas muy importantes, porque al ser neurotransmisores, van a regular el comportamiento nervioso de sus poseedores.

0.10.46 PROFESOR: (*frente al tablero*) Entonces en un primer momento, en un primer momento, a partir del estudio de Kumins, Hummer y colaboradores, empezaron a buscar si existía algún tipo de correlación significativa, entre 8 genes que tienen que ver con la codificación de monoaminas, y el comportamiento auto trascendente o espiritual. El primer gen candidato fue un gen, (*escribiendo en el tablero*) el D4DR, que es un gen, que codifica para la existencia de receptores a nivel cerebral, para la detección de dopamina, es decir, este gen lo que hace es, simple y llanamente, codificar para la existencia de receptores en el cerebro que puedan captar dopamina. Se hizo el estudio correspondiente, este es un gen pues que es importante, porque la dopamina regula muchos aspectos que tienen que ver con la capacidad de los individuos para sentirse invulnerables o para sentirse vulnerables, etc, entonces él pensó que podía ser un buen candidato para comenzar la investigación, sin embargo, cuando se hizo las pruebas estadísticas correspondientes, se vio que no había ninguna asociación de ningún alelo del gen D4DR y la capacidad de ser espiritual y auto trascendente. Bueno, entonces siguieron y en un primer momento es analizado 8 genes, y el segundo gen candidato, es un gen que tiene que ver con la capacidad, es un gen que codifica para la capacidad de pasar, mayores cantidades de serotonina al cerebro, también se sabe que la serotonina es un neurotransmisor, es una mono amida, que está altamente relacionado con los estados depresivos, de ansiedad, de susceptibilidad y demás, en algunos casos por defecto en otros casos por exceso, fíjense que una persona que está deprimida, digámoslo así es una persona que ve la vida con problemas, todo es un obstáculo en su vida, la vida se ve de color negro, no, osea se ve de un color, es decir, no tengo nada que hacer en la vida, y de punto estas son personas que tienen un perfil psicológico pesimista y por lo tanto, todo eso podría tener que ver con la espiritualidad y con las ansias de vivir o con las creencias etc. etc. Y tampoco se encontró ninguna relación estadística dentro de los resultados de los genotipos de los diferentes alelos y de las encuestas realizadas para medir como les decía, la auto trascendencia o la espiritualidad.

0.13.37 PROFESOR: (*frente al tablero*) Así el grupo de Hummer, analizó hasta 8 genes diferentes, y en ninguno de ellos, se encontró una relación entre un concepto y el otro, sin embargo en una conferencia, donde Tin Hummer se encontró con George Hulp, Hulp que también ha sido una persona que a trabajado reiteradamente con aspectos de la genética y la adicción, Hulp le comentó, que él había detectado un gen, que estaba muy relacionado con ciertos tipos de adicciones, y adicciones que tendían a ser muy repetitivas en los individuos que las poseían, este gen era (*escribiendo en el tablero*) el UVMT2, este es un gen, que lo que hace, osea no tiene que ver con la producción directamente de las monoaminas, no tiene que ver con la producción ni de la serotonina, ni de la utopamina, ni la noradrenalina, sino que tiene que ver con su empaquetamiento, es decir, este es un gen que codifica para una proteína bastante grande, de forma serpenteante y espiralada, que lo que hace es recubrir a la mono amina, ya sea serotonina, ya sea dopamina, ya sea noradrenalina, y lo que hace es protegerla, proteger a la molécula, mientras la molécula está en las vesículas de las neuronas y también protege a la molécula mientras ésta, por ejemplo está pasando de una membrana sináptica a otra membrana sináptica, osea dentro de las neuronas hay múltiples elementos que degradan muy rápidamente a las monoaminas, por ejemplo una enzima, como la mono amino oxidasa, degrada muy rápidamente las moléculas de monoaminas, eso que significa, eso significa que básicamente, que el gen UVMT2, lo que hace es proteger, conservar a lo largo del

tiempo, la estructura intacta de las mono aminas para que puedan ejercer su papel correspondiente, y resulta que, (*señalando el tablero*) Hulp le envió las secuencias de los diferentes alelos que el había secuenciado de este gen, y lo que empezó a hacer entonces Hummer, es probar, con todas las personas que habían sido encuestadas, para el tema de la auto trascendencia y la espiritualidad y otros temas diferentes, ver si había algún alelo de este gen (*señalando el tablero*) UVMT2, que si tuviera una correspondencia o una correlación significativamente estadística entre ambos conceptos.

0.16.14 PROFESOR: (*frente al tablero, se voltea hacia éste*) Yo observo, que existe un alelo, lo que ellos llaman el (*escribiendo en el tablero*) C30050A, que este alelo, tenía una fuertísima correlación, con las fluctuaciones de los diferentes individuos, eh respecto a la espiritualidad con la auto trascendencia, en esta posición de este gen, (*señalando el tablero*) se pueden dar dos bases nucleotídicas, o C o A, observó que los individuos, los individuos, que tienen como mínimo una dosis de fe, o sea pueden ser heterocigotos CA, o pueden ser individuos homocigotos CC, esos individuos tienen una relación significativamente estadística, con puntuaciones más altas en capítulo de auto trascendencia o espiritualidad, mientras que los individuos que son AA, son individuos que puntúan, más bajos en el capítulo de la auto trascendencia y la espiritualidad, aun que pueden puntuar más alto en otros capítulos diferentes. Prácticamente en la muestra de los mil y pico de individuos que ellos analizaron, y en muestras posteriores que fueron estudiando en otras regiones de los Estados Unidos, prácticamente la frecuencia, de los genotipos, CC, AC o AA, están a la par, desde que prácticamente podemos decir, ellos encontraron en su primer estudio, un 47% del alelo C, y un 53% del alelo A, o sea casi casi, valores similares, y recuerden que esto es muy frecuente cuando tenemos un polimorfismo equilibrado, es decir, encontrar que los dos alelos, o más alelos que puedan componer un Locus determinado, van a estar en unas frecuencias alélicas emparejadas y similares.

0.18.12 PROFESOR: (*frente al tablero*) ¿Qué hicieron a continuación?, a continuación analizaron, otros aspectos relacionados con esa correlación entre la posesión del gen C de la posición 30050 del gen UVMT2, por ejemplo respecto a género, se había visto en las encuestas que las mujeres tienen porcentajes ligeramente superiores en número respecto a los atributos de espiritualidad, es decir, hay una frecuencia más grande de mujeres que son seres espirituales, vamos a llamarlo así, que hombres, y efectivamente se observó, que en los datos genéticos ocurría lo mismo, es decir, que había más frecuencia en las mujeres del gen C (*señala el tablero*) que el gen A, aunque cuando una persona es espiritual, es independiente del sexo que tenga, o sea hay más frecuencia de mujeres, digámoslo así que tienen altas puntuaciones en espiritualidad pero el nivel de espiritual, la intensidad de espiritualidad, que puede tener un hombre o una mujer, es de la misma naturaleza.

0.19.23 PROFESOR: (*frente al tablero*) Segundo aspecto que analizaron, es si había una diferencia entre las edades, ¿será que los individuos, mas adultos, más longevos, tienen una mayor dosis de espiritualidad que los individuos más jóvenes?, y la respuesta fue negativa, es decir, la espiritualidad se reparte por igual entre las clases etarias, las clases de edad, y las frecuencias de CA se reparten por igual también entre esas clases de edad, es decir, la edad no parece tener ningún tipo de significado en ese sentido. Se analizó, si había diferencias raciales, obviamente pues en una muestra de población norteamericana, prácticamente encontramos individuos de todos los tropos raciales básicos, hay gente de origen caucásico, hay de origen africano, de origen indígena, y se observó, porque la muestra era suficientemente grande como para dividir, eh los resultados por factores digamos de índole racial, que la respuesta también era negativa, es decir, no había mayor frecuencia

de fe, ni de edad en un grupo racial o en otro, y por último lo que se analizó, esto era algo realmente importante, es en aquellos grupos en donde se habían analizado hermanos, buscar si existían diferencias entre los hermanos respecto a la espiritualidad, en referencia a si eran portadores del alelo C, o simplemente eran portadores del alelo A. y se observó que efectivamente, de una manera significativa, los hermanos que tenían algún alelo C en su genotipo correspondiente para el gen (*señalando el tablero*) UVMT2, tendían a tener promedios del puntaje de espiritualidad, más elevados que los hermanos que solo eran portadores del alelo A. Si es cierto, si es cierto que esta diferencia entre los hermanos, explicaba una parte de la asociación entre (*señalando el tablero*) la posición del alelo C y las altas puntuaciones en el nivel de espiritualidad, pero no lo explicaba absolutamente todo, es decir, o sea el primer mensaje que podemos extraer de aquí, es que este es un gen muy interesante de analizar en ese sentido, como les voy a seguir comentando, pero que seguramente la espiritualidad no está regido únicamente por este gen, seguramente Hummer calcula que puede haber el orden de entre 20 y 25 genes mas implicados en el tema de la espiritualidad, para poder encontrar una correlación absolutamente perfecta entre las puntuaciones de los test cognoscitivos sobre auto trascendencia o espiritualidad y los resultados estrictamente genéticos.

0.22.18 PROFESOR: (*frente al tablero*) *Habiendo dicho esto*, lo primero que nos tenemos que preguntar, es ¿cuál es la importancia de la codificación de una proteína protectora de las monoaminas?, o sea, ¿Cómo será el proceso?, pues precisamente George Hulb, que había investigado previamente en ese sentido, antes de que Hummer entrara en profundidad en el análisis que les acabo de citar, Hulb había creado ratones transgénicos, un par de ratones que había sometido a ingeniería genética, y donde había conseguido, a través de los procedimientos típicos y relativamente simples de la ingeniería genética, había conseguido ratones que carecían del gen (*señalando en el tablero*) UVMT2, había conseguido ratones, cepas de ratones, que estaban fijadas para CC, cepas de ratones que estaban fijadas para AA, y cepas de ratones que estaban fijadas para CA, y como les digo cepas de ratones donde el gen estaba eliminado, y es enormemente interesante describir que ocurre con los ratones, que carecen de este gen, son ratones, que claramente mueren, bastante prematuramente, o sea la longevidad es muy reducida, y una buena corte ya ha muerto a los tres o cuatro días después de nacer, y los pocos que sobreviven, no duran muchísimo tiempo más, son ratones que crecen más lentamente que sus congéneres, o sea generalmente si un ratón, entre comillas normal crece de un tiempo a otro un 100% en peso, estos ratones crecen aproximadamente la mitad, o sea son ratones menos desarrollados, que crecen más lentamente, son apáticos, tienen un comportamiento apático, es decir, nada los estimula, nada los hace salir corriendo para chupar la teta de la madre o conseguir comida, como les digo son abúlicos, son apáticos, eh pues si uno los pincha o los molesta pues obviamente se mueven, pero aparentemente son ratones tristes, no son activos u generalmente acaban muriendo de forma prematura, porque ni siquiera se preocupan por adquirir alimento. Cuando estos ratones fallecían, se les hacían las pruebas histológicas correspondientes en su cerebro, y lo que se observaba es que en realidad, no había ningún tipo de alteración cerebral, o sea las partes del cerebro eran normales, histológicamente los animales eran normales, eh, la cantidad de neuronas para producir, dopamina o serotonina, eran normales, las cantidades de esos neurotransmisores, esas monoaminas eran normales, lo único que no ocurría, lo único que no ocurría, es que las monoaminas no estaban protegidas dentro de las vesículas o en el espacio inter sináptico, no están protegidas por las proteínas protectoras de encapsulado, del gen (*señalando en el tablero*) UVMT2, es decir, que estos ratones se comportaban de esa manera tan llamativa que finalmente les llevaba a la muerte, al no tener esperanzas de vida, podríamos decirlo de esa manera,

no era que no produjeran suficiente serotonina o dopamina, o noradrenalina, no, ellos producían cantidades correctas de esos neurotransmisores, el problema es que los neurotransmisores no estaban protegidos, y al no estar protegidos que ocurre, las enzimas de las propias neuronas los degradan muy rápidamente, si estos ratones privados de (*señalando en el tablero*) UVMT2, se les inyectaba de forma artificial anfetaminas, o una enzima que interfiere, con la mono amina oxidasa, se tiene un inhibidor de la mono amina oxidasa, automáticamente estos ratones empezaban a tener una mejor expectativa de vida, es decir, parecían recobrar la ilusión por vivir, buscar alimento, jugar con sus hermanos, etc. etc. en el momento en que se suprimía el adicionarles ese inhibidor, ese inhibidor enzimático, o se reducía o se cortaba el suministro de anfetaminas, automáticamente los individuos volvían a su comportamiento precario, indolente, perezoso y acababan pereciendo.

0.27.07 PROFESOR: (*frente al tablero*) Eso ya nos muestra, cual es el mecanismo fisiológico de lo que codifica el (*señalando en el tablero*) UVMT2, es decir, esta claro que, las mono aminas tienen que estar protegidas, para que puedan funcionar correctamente en el sistema nervioso, porque si no aunque se den en buenas dosis, en buena cantidad, acaban siendo literalmente eliminadas, destrozadas por las diferentes enzimas o las diferentes compuestos que se encuentran en el interior de las neuronas, de hecho, de hecho, en los años 60, dentro de algunos grupos religiosos, cuando llegaban las navidades o llegaba la pascua, algunos de estos grupos religiosos, mas o menos extremistas, se dieron cuenta que si consumían ciertas sustancias, en esos momentos digamos de la liturgia o de la semana santa, etc. etc. es decir, donde hay momentos de efervescencia religiosa, si tomaban ciertas drogas psicodélicas eran capaces de tener visiones trascendentales, y tener encuentros con Dios, por ejemplo varias de estas sustancias como la Psicodelina, etc. etc. son sustancias que hoy en día, bueno desde aquel momento se empezaron a estudiar desde el punto de vista químico, y hoy en día sabemos que funcionan de una manera a lo que está haciendo el (*señalando en el tablero*) UVMT2, es decir, sabemos que hay personas que se han auto inducido, experiencias trascendentales religiosas, a parte del consumo de ciertas sustancias, de hecho pues, los chamanes cuando están en sus comunidades, y utilizan la ayahuasca, el yagé, recuerden lo que significa la ayahuasca, el bejuco de Dios en Kechua, entran en transes religiosos, y tienen visiones tanto auditivas, como visiones tanto experiencias visuales, que tienen un alto grado de contenido espiritual. Entonces ¿qué hacen estas sustancias?, ¿cómo actúan estas sustancias?, pues como les digo, una forma muy similar al mecanismo como actúa el (*señalando en el tablero*) UVMT2, de hecho por ejemplo, imagínense, les pongo una escena habitual, más habitual quizá para unos de ustedes que para mí, ya tengo más añitos, imagínense que uno va a una discoteca y en la discoteca pues bueno esta ahí uno bailando tal y cual, y de repente pues no sé, una pues muchacha esta así bailando, parece totalmente elevada, parece que este flotando y todo el mundo es su amigo, todo el mundo es bueno, y llega, se pone al frente una persona desconocida y le acaricia la cara, como si lo conociera de toda la vida, esa persona está bajo los efectos del éxtasis, ¿ qué ocurre cuando una persona se droga con éxtasis? Pues una persona cuando se droga con éxtasis, básicamente es como si tuviera una súper serie (*señalando en el tablero*) de alelos CCC dentro de su cuerpo, ¿Por qué?, porque esa persona va a ser, va a pasar a ser extremadamente sociable, va a ser extremadamente sociable, y va a ser una persona que cree que está unida a toda la humanidad, que cree que está unida a todo el universo, que entre ella o el y la humanidad o el universo, son todo uno y que vive en un mundo de armonía, si todo estaba lleno de color negro ahora de repente todo va a estar lleno de color rosa, pues aumenta su sociabilidad y aumenta, la capacidad de sentirse unida al universo, y de sentir de que no hay cosas malas que la pueda afectar, si estaba deprimida, si estaba con ansiedad,

si estaba irascible, si estaba agresiva, todo eso desaparece. Pues ahora dirán, pues el éxtasis es una maravilla, no pero el éxtasis tiene, una segunda cara oculta, ¿Qué es lo que hace el éxtasis?, el éxtasis lo que hace es precisamente, actuar en una parte profunda del cerebro, donde se produce una gran cantidad de serotonina, y lo que hace es que empieza a hacer que las neuronas de esa parte del cerebro, empiecen a descargar grandes cantidades de serotonina, y esa serotonina, está protegida, es decir, que puede actuar durante bastante tiempo sin que sea degradada por otras sustancias o otras enzimas o otras estructuras del sistema nerviosos, pero, mata la gallina de los huevos de oro, en qué sentido, que obliga a esas neuronas a que produzcan constantemente serotonina y que la serotonina este bien encapsulada, este bien protegida, de tal manera que acaba digámoslo así quemando las neuronas, las hace producir tanta serotonina, que las neuronas indefectiblemente mueren, es decir, que puede ser que momentáneamente la persona se sienta fantásticamente, que se sienta como, eso, íntimamente unida en un aspecto espiritual, con el mundo, con los humanos, con el universo, pero a la larga, va a matar a todas esas neuronas secretoras de serotonina y la reacción va a ser terrible, porque esa persona cuando ya no pueda producir serotonina, porque esas neuronas están muertas, ¿ que va a ocurrir? Esta persona va a entrar en una depresión profundísima que muy probablemente la puede llevar al suicidio. Para eso existe el Prozac, habrán oído el medicamento famoso, no, *(escribe en el tablero)* existe en la vida real y que sale en todas las películas no, pues en muchas películas ehh, pues les voy a hacer propaganda, bueno si son programas, Los Sopranos , cuando el protagonista va a la psiquiatra porque tiene ataques de pánico, la psiquiatra lo que le receta es Prozac, el Prozac hace lo mismo que el éxtasis, pero en vez de hacerlo instantáneamente como lo hace el éxtasis, lo hace poco a poco, es decir, se necesitan semanas de tomar Prozac, para empezar a sentirse bien, para si la persona está con la depresión o con angustia, o con ansiedad muy grande, cada vez desechar esa angustia, esa ansiedad y sentirse que es invencible, que esta en un mundo donde lo puede solucionar todo y tal, la ventaja del Prozac, aparentemente con respecto al éxtasis, es que no acaba matando las neuronas que producen al serotonina, y por lo tanto, insisto si uno hiciera estadísticas, entre los medicamentos mas vendidos, se darían cuenta que en los Estados Unidos, durante muchos años el Prozac fue el medicamento más vendido, puede ser que tenga algunos elementos negativos secundarios, pero esas cosas se acaban sabiendo con el paso del tiempo, cuando menos no tienen los mismos efectos negativos de la misma índole que el éxtasis, porque no mata a las neuronas de la parte más central del cerebro, que son productoras de serotonina.

0.35.01 PROFESOR: *(frente al tablero)* También se ha observado, posteriormente se observo que, o sea posteriormente al hallazgo de las relaciones *(señalando en el tablero)* UVMT2 con la espiritualidad, allí se ha encontrado otro gen, que puede tener una participación, en todo este proceso, y este es un gen que tiene que ver concretamente, no tanto con la protección, no de las mono aminas en general, sino este es un gen que está más centrado en la serotonina, es un gen que lo que hace es codificar, que la molécula de serotonina pueda de una manera eficiente, anclarse en los receptores correctos de las membranas de las neuronas, es decir, como existen muchos tipos de neurotransmisores, cada uno tiene como, esto es como una especie de llave y cerradura, entonces para que el neurotransmisor funcione adecuadamente, tiene que encajar bien en su correspondiente cerradura, entonces hay personas, y este es un gen que tiene que ver con **tanés** de repetición, hay personas que una cierta proporción de la serotonina que fabrica no encaja bien en ninguna de esas llaves, pares las personas que tienen un número pequeño de repeticiones para ese gen, tres o cuatro repeticiones, en cambio las personas que tienen muchas repeticiones pueden llegar a tener hasta

once, doce repeticiones, piensen como si fuera un microsatélite, o sea que es, es un marcador que es polimórfico porque tiene un número diferente de tanden de repetición, pues bien las personas que tienen un número elevado de repeticiones, la mayor parte de la serotonina que construye puede encajar bien con un tipo de cerradura u en otro tipo de cerradura dependiendo de cómo sean los receptores. ¿qué se observa? Lo que se observa es que las personas que tienen un número pequeño de tanden de repetición, tienden a ser personas poco creyentes, individualistas, ehh, personas ehh, retraídas, personas desconfiadas, o sea, personas que en realidad creen poco en las virtudes que puede tener el prójimo, en cambio las personas que tienen un número elevado de tandes de repetición parece ser, acostumbran a ser personas más alegres, personas más colaboradoras, personas más entregadas aaa cooperar con los demás, y de hecho se ha observado, en grupos experimentales de personas que tienen un número de tanden de repetición pequeños, parece ser, que cuando participan en experimentos y se les inyectan una mayor cantidad de serotonina o una cierta proporción serotonina, dopamina determinada, que simularía de alguna manera, el que en vez de tener pocos pares de repetición, parece ser, tuvieran bastantes tanden de repetición, parece ser, y estas personas se las pone a intentar ehh construir un rompecabezas, un “puzle” cuando son inyectadas son mucho más colaborativas intentando resolver el “puzle” que cuando están en su estado basal, es decir, se ve claramente que tener una composición genética u otra, hace que las personas sean más retraídas, más aisladas, más solitarias o sean más sociables, más comunicativas, más cooperativas, y lo interesante del tema es que para este gen, al igual que ocurre con el UVMT2 o al igual que ocurre con el gen de la etnia falciforme o otros genes que hemos comentado, en este mismo sentido de los polimorfismos equilibrados, es que la frecuencia de esos genes prácticamente está a la par de las poblaciones analizadas, es decir, es decir, pareciera ser, en el caso del último ejemplo que les he puesto, que las personas que son heterocigotas, es decir, que pueden tener un alelo con pocos tandes de repetición, parece ser, y otro alelo con un número elevado de tandes de repetición, estas personas tienen cierto tipo de ventaja en su comportamiento, porque en realidad están compartiendo los dos mundos. Una persona que sea totalmente aislada, solitaria, que no coopere jamás que sea esquivo, que sea agresivo, hombre, es una persona que seguramente va a tener bastantes dificultades en su vida para salir adelante, pero una persona, un homocigoto, para tandes de repeticiones numerosos en ese gen, que sea, viva feliz en una burbuja, que ayude a todo el mundo, pues obviamente también le van a pegar golpes a diestro y siniestro por todos los sitios, entonces pareciera ser que los individuos son heterocigotos para esas dos características, es decir, que son una especie de balance entre ser desconfiado y ser confiado, entre ser solidario pero también ser ligeramente egoísta, etc., etc, es un individuo que seguramente a lo largo de su vida va a ser más exitoso y si es más exitoso seguramente va a poder vivir más años, va a poder tener más parejas sexuales o una misma sexual, pero en definitiva va a poder tener más hijos que pasar a las siguientes generaciones que los que tienen el comportamiento extremo del taciturno solitario empedernido o del ehh ultrasocial que pues, en realidad, es una especie de mariposa yendo de manos de unos a otros, porque pues todo está bien, nada es un problema, todo es yupi y vivo feliz en mi burbuja.

0.41.06 PROFESOR: (*frente al tablero*) Correlacionado con esto, también, entrando en el año 94, ehh Sarik (*mientras escribe en el tablero*) y otros autores estudiaron la genética de la esquizofrenia, y la genética de la esquizofrenia muestra algo muy parecido a lo que les acabo de comentar. Obviamente un individuo que es esquizofrénico, o sea, *esquizos* significa en griego desdoblamiento, o sea un esquizofrénico es un individuo que tiene doble personalidad, un esquizofrénico es un individuo que

generalmente, en el momento que está saliendo de la adolescencia empieza a tener, sobre todo, alucinaciones auditivas, oye una voz que le dice tienes que hacer esto, tienes que matar a tu mamá, tienes que tirarte del séptimo piso, tienes que sacar ehh la escopeta de tu papá y matar a todo tus compañeros en clase, mmm?. Entonces, obviamente un individuo que es esquizofrénico, y que la esquizofrenia se manifiesta como les digo, pocos años después de la pubertad, esta una enfermedad altamente incapacitante desde el punto de vista evolutivo, porque cuál será la eficacia biológica de un esquizofrénico, pues difícilmente un esquizofrénico, si la enfermedad se desarrolló cuando aún era muy joven, será capaz de tener una pareja y tener hijos, porque quién se va a soportar al esquizofrénico en casa, si me entienden, o sea, es un peligro, o sea, saca un cuchillo y empieza pues a hacer guardia, empieza a hacer guardia durante la noche, pues porque no sé, porque resulta que su abuelita, para él se ha convertido en un monstruo maligno y tiene que matarla. Entonces, obviamente un esquizofrénico difícilmente va a tener una eficacia biológica de la misma magnitud que una persona entre comillas (*indica las comillas con la manos*) normal, o sea, es fácil entender que los esquizofrénicos, en promedio, tengan menos hijos que los individuos que no son esquizofrénicos. Sin embargo, lo que es llamativo, es que la esquizofrenia es una enfermedad que está reportada, es una, es una enfermedad que además conocemos su, su heredabilidad, tiene una heredabilidad elevada, heredabilidad del 50, 60%, es decir, hay una buena, una buena cantidad de las esquizofrenias tienen una causa genética, entonces cómo es, volvemos a la paradoja que habíamos comentado con los homosexuales masculinos la semana pasada, cómo es posible que si los individuos esquizofrénicos tienen, en promedio, menos hijos que los individuos entre comillas normales (*indica las comillas con una sola mano*) cómo es posible que esa enfermedad o los genes que producen esa enfermedad se mantengan constantes a lo largo de la historia y de las poblaciones, además sabemos que es una enfermedad de origen genético porque hay poblaciones en el mundo donde la esquizofrenia está ausente, por ejemplo, las poblaciones de la micronesia de ciertas islas de la polinesia, son poblaciones donde se ha dado un efecto fundador muy fuerte, no sufren esquizofrenia, es decir los genes que producen la esquizofrenia, como el número de humanos que fundaron esas poblaciones era un número pequeño, simplemente por azar, no fueron portadores de los genes de la esquizofrenia, igual a la población isleña o insular se desarrolló, pues se desarrolló, creció demográficamente sin la presencia de los genes que producen esquizofrenia y por eso la población está libre de esquizofrenia. Por ejemplo, si nos vamos a China vemos que en Taiwán la frecuencia de esquizofrenia es muchísimo más baja que en la China continental, por qué, porque los taiwaneses tienen un origen racial diferente al de los chinos continentales, eso qué significa, eso significa que seguramente también sufrieron un efecto fundador y la población de taiwaneses tienen, en una frecuencia muy pequeña, los genes que predisponen para una enfermedad como la esquizofrenia, en cambio, las poblaciones, las poblaciones escandinavas son las poblaciones en el mundo que tiene niveles de esquizofrenia más elevados, hoy llega hasta el 3%, 4% de la población. La pregunta es, si un esquizofrénico se puede reproducir menos y tiene en promedio menos hijos, uno esperaría que la selección natural acabara eliminando esos genes de la población, y la población quedaría libre de esquizofrenia. Cómo es posible, entonces, que por el contrario, los niveles de esquizofrenia se mantengan constante a lo largo de la historia de las poblaciones, pues bien, la explicación de Sarik y colaboradores le dan a este ejemplo, es también un caso de polimorfismo equilibrado.

0.45.54 PROFESOR: (*frente al tablero*) ¿Qué ocurre en un esquizofrénico? Pues en un esquizofrénico ocurre es que ninguno de los receptores en las neuronas, en la sinapsis, por ejemplo como, mono aminas que hemos comentado, que por ejemplo la dopamina está totalmente

incrementado, es decir, el esquizofrénico lo que tiene es una ultra saturación de receptores de moléculas de dopamina, o sea, no es una enfermedad por defecto, si no por exceso. Pero qué ocurre con aquellos familiares de esquizofrénicos, por ejemplo, hermanos que no padecen la enfermedad, pues lo que ocurre es que estos individuos que son portadores de la enfermedad pero no la padecen son individuos heterocigóticos, es decir, el esquizofrénico, el esquizofrénico con base genética, porque también hay esquizofrenias que no tienen una base genética, que tienen una base ambiental por consumo de drogas, etc. etc. pero el esquizofrénico genético es homocigoto para el gen que está produciendo esta enfermedad. En cambio, los hermanos o los parientes que son heterocigotos son portadores de la enfermedad pero no la desarrollan. Qué ocurre, en realidad con estos hermanos que son portadores pero no desarrollan la enfermedad, ellos son los que son trascendentes desde una perspectiva evolutiva, es lo mismo que comentamos en el caso de la homosexualidad masculina, el homosexual masculino estricto no va a tener hijos, luego esos genes no los va a pasar a la siguiente generación, luego desde el punto de vista evolutivo ese individuo no nos interesa, pero el hermano que es bisexual sí se va a reproducir, y como va a tener ciertas ventajas en su reproducción, al menos en los años iniciales de vida reproductiva, va a seguir pasando los genes de la homosexualidad masculina aunque él sea bisexual, xxxx por lo mismo, resulta que los individuos heterocigotos para la esquizofrenia tienen, en promedio, un mayor número de receptores de dopamina en la sinapsis neuronales pero no un número tan grande como sus hermanos que desencadenan la enfermedad, estos individuos, son individuos altamente sociables, son individuos ehh que tienen una enorme facilidad de comunicación, son individuos que tienen un gran carisma para las otras personas, en definitiva, son individuos que son capaces de urdir de una forma muy fácil y muy espontánea un gran número de relaciones sociales y con ello aumenta la probabilidad de tener relaciones sexuales y por lo tanto, de tener más hijos en promedio que los individuos homocigotos normales para la no presencia de esquizofrenia. Cuando algunas veces el refrán, yo siempre digo que el refranero es sabio porque es la acumulación empírica del conocimiento, de décadas, de siglos e incluso hasta milenios dentro de las poblaciones. Entonces cuando el refranero viene a decir que entre la genialidad y la locura solamente hay un paso, pues fíjense que en el caso de la esquizofrenia es cierto, es decir, un individuo heterocigoto para esa característica probablemente va a ser un individuo extremadamente exitoso y más en las sociedades actuales que son sociedad es cada vez más libres, más abiertas, menos conservadoras, van a ser, van a ser individuos realmente exitosos y dentro de ese éxito probablemente en la capacidad de llevar a cabo o de tener muchos contactos, contactos sexuales va a fomentarse, va a celebrar, y por lo tanto, la probabilidad de tener hijos también es mayor, ellos son los que van a estar pasando los genes de la esquizofrenia generación tras generación aun cuando sus hermanos esquizofrénicos realmente no se puedan reproducir, o tengan una eficacia mucho más baja que los individuos entre comillas (*indica las comillas con una sola mano*) normales. Pues fijémonos como cada vez más tenemos ejemplos donde encontramos que combinaciones genéticas en forma heterocigótica probablemente promueven la variabilidad genética dentro de las poblaciones, lo mismo que habíamos comentado con los genes del complejo mayor visto compatibilidad y la capacidad que tienen las mujeres para buscar parejas sexuales que tengan combinaciones genéticas diferentes en esos genes con respecto a los que ellas tengan para tener una cantidad de hijos que sean heterocigotos para esos genes del sistema mayor visto compatibilidad y por lo tanto esos hijos puedan defenderse mejor contra una enfermedad infecciosa.

0.51.08 PROFESOR: (*frente al tablero*) en los últimos años, les voy a comentar algún ejemplo más, no vamos a pasar pues todo el curso hablando de un ejemplos y ejemplos que tengan que ver con los polimorfismos equilibrados, un caso mas que también se ha conocido recientemente, tiene que ver con el asunto de las vacas locas y los priones. Ustedes saben que a finales de los años noventa, en Europa, y sobre todo en el Reino Unido, ehh apareció y fue pues reportado en todos los noticieros y la gran trascendencia pública que eso tuvo, recordar que las personas que habían comido, ciertas viseras o ciertas partes del ganado vacuno que había estado contaminado por los priones y que desencadenaba en las vacas pues aquellos episodios en que los animales empezaban a temblar a caerse y finalmente tenían que ser sacrificados, recordaran que a través del consumo de la carne de animales infectados, resulta que los priones también pudieron pasar al cerebro humano, al sistema nervioso de los humanos y causar un síndrome parecido al que ocurría en las vacas y una cierta proporción de personas pues aunque no se diga en los medios públicos pues, en los últimos años han ido pereciendo a causa de haber consumido esa carne con, con esos priones. Recuerden que los priones son pues moléculas muy curiosas, una estructura incluso mucho más simple que la de un virus, ahora no podemos decir que sean seres vivientes en el sentido estricto, pero también tienen la capacidad replicativa, y sobre todo, al ser moléculas de un tamaño pequeño, la barrera hematoencefalica no puede detenerlos, es decir, nosotros tenemos una barrera que no permite que ciertas sustancias, ciertas moléculas, que van por el torrente sanguíneo, lleguen al cerebro, ahí una especie de filtro, pero como los priones tienen un tamaño bien pequeñito, son capaces de pasar esa barrera y por lo tanto y por lo tanto puede infectar el sistema nervioso central y desencadenar la enfermedad que todos de alguna manera conocen a través de los noticieros. Bien. Que tienen que ver eso con la evolución y con los polimorfismos equilibrados, pues tienen que ver mucho, porque resulta, que en los años sesenta, algunos antropólogos norteamericanos ya habían estudiado algunas poblaciones, de Papues Nueva Guinea, incluso habían estudiado algunas de esas comunidades Papues que están en lo más profundo en las montañas del interior de Nueva Guinea, y que han sido poblaciones que han estado generalmente aisladas del contacto digamos con los blancos o con los colonizadores de origen europeo, cuando pudieron empezar a penetrar y conocer las costumbres de estos, de estos grupos Papues Nueva Guinea, se dieron cuenta que el canibalismo era muy frecuente en sus culturas. Y el canibalismo se daba básicamente de dos formas, por un lado cuando guerreaban con otras tribus vecinas, lo cual, los Papues han tenido siempre la fama de ser guerreros bien ehh, bien agresivos y las disputas entre poblaciones Papues han sido intensas hasta tiempos relativamente recientes, entonces cuando mataban a los oponentes, a los contrincantes de otras tribus, generalmente se los comían, de hecho se ven esas imágenes en las cabañas de los, de los Papues, donde por ejemplo el líder o el jefe del grupo generalmente coleccionaba cráneos de las víctimas y tenía las ristras de cráneos colgando al lado de la entrada de, de, digamos de su, de su cabaña, cuantos más cráneos tuviera pues estaba demostrando que era un mejor guerrero y que había matado más oponentes y por lo tanto eso favorecía su, su posición social. Pero también tenían la costumbre de cuando un individuo de su propia tribu fallecía, también se lo comían, es decir, la abuelita se murió, pues nada la preparamos, la cortamos en trocitos, un bracito por aquí, una piernecita por allá, un poquito de tomillo por aquí para que tenga buen sabor, y se suministraba la carne de la persona que se había muerto a todos los individuos de la tribu, o sea no solo la comían los guerreros porque en el caso de cuando mataban a un oponente esa carne solo la comían los guerreros, si no que se repartía entre las mujeres, entre los niños, entre los ancianos, etc. entonces eso era, eso era normal, eso era un practica que se sabe que no es que hubiera sido milenaria, en la

historia de los Papues Nueva Guinea, pero se sabe que era una práctica que estaban llevando a cabo en los últimos cuatro o cinco siglos, o sea, por alguna razón en los últimos quinientos años ellos adoptaron esa, esa práctica, porque cuando los primeros colonos habían llegado en las primeras expediciones a esos lugares de Nueva Guinea, nunca reportaron la práctica dentro de esas comunidades Papues de Nueva Guinea, es decir, es algo que venían haciendo desde hacia unos siglos, pero no era una tradición milenaria dentro de las poblaciones, ya cada uno conserva sus muertos como puede no, pues o sea, eso, eso es también para dar un curso a parte no, por ejemplo los Yagnomami, o sea, no nos tenemos que ir a Nueva Guinea, los saludamos a los Yagnomami que lo encontramos ahí en el canal del Caziquiari entre la frontera de Venezuela, sur de la amazonia venezolana y norte de la, de la amazonia brasileña, los Yagnomami que han sido tradicionalmente un pueblo nómada, un pueblo que se ha sentado en algunos lugares durante algunos meses pero después mueven sus pueblos de un lugar para otro, pues claro no pueden enterrar a los muertos en un lugar, porque ellos miran que se están moviendo constantemente, los Yagnomami lo que haces es coger al familiar muerto y lo creman y todas sus cenizas se las ponen en un frasquito que generalmente cuando se están desplazando de un lado a otro cuelgan en su cuello, y cuando comen lo que hacen es abrir el frasquito echan un poquito de la ceniza del muerto en la comida y se la comen, y si el muerto pues era de un tamaño voluminoso y más o menos todas las cenizas se recogieron, después de durar unos cuantos añitos poniendo sazón, de sazón de familiar muerto a la comida correspondiente, y así llevan a sus muertos, así cargan a sus muertos de por vida, si yo soy sedentario y entierro a mi padre en un cementerio, pues si yo vivo en esa población yo se que en ese cementerio ahí está mi padre y puedo ir a visitarlo entre (*hace con las manos las comillas*) comillas cuando se me dé la gana, ahora si yo soy, si yo pertenezco a un pueblo nómada, que no estoy detenido en un sitio por mucho tiempo y me estoy moviendo constantemente por la selva enterrar un muerto en un lugar determinado, es perderlo para siempre, en cambio si lo cargo conmigo en forma de ceniza y me lo voy comiendo de a poquitos, pues fantástico eso hay integración, entendible no.

0.58.32 PROFESOR: (*frente al tablero*) Bueno entonces volvamos a los Papues Nueva Guinea, me refiero a que hay muchas formas llamativas de que hacer con un muerto no. Bien, los Papues Nueva Guinea como les digo desde hace unos siglos tenían esas prácticas y lo que observaron los primeros antropólogos culturales norteamericanos que fueron a, a estudiar sus costumbres, es que observaron una cierta fracción importante de la población, y era una fracción de la población que podía ser ancianos, niños o podían ser guerreros, tenían un síndrome determinado y este síndrome les provocaba convulsiones, caían al suelo agitados por su gran epilepsia, y poco a poco iban perdiendo sus funciones vitales t acababan pereciendo, estos antropólogos norteamericanos llegaron a hacer autopsias de algunos de estos Papues Nueva Guinea que hallaron muertos con este síndrome extraño que se desconocía totalmente, y hicieron cortes histológicos de cerebro, que se enviaron a Estados Unidos en los años sesenta, pero, y si, se ve efectivamente pues en los cortes histológicos habían destrucciones de ciertos puntos neurálgicos del cerebro, pero nunca se le supo dar una explicación. Cuando en los años noventa en Inglaterra, empieza a aparecer el caso de las vacas locas, alguien comparó los cortes histológicos de los primeros fallecidos británicos a causa de haber comido carne infectada con priones, con los cortes histológicos de aquellos aborígenes Papues Nueva Guinea que habían muerto con unos síntomas parecidos y que se habían hecho sus cortes histológicos en los años sesenta y cuando se compararon se observaron que los daños eran exactamente los mismos, es decir, es decir, de alguna manera, de alguna manera, los Papues Nueva Guinea, se habían infectado a través del consumo de carne con priones, ya al comer la carne

humana infectada con priones, es posible que los priones hubieran pasado a ellos a través del consumo de pescado crudo, o de alguna especie de animal crudo, es decir, en lo mismo que había ocurrido, o que estaba ocurriendo, o que sigue ocurriendo con el caso de las vacas locas, eso ya había ocurrido en la población de Papúes de Nueva Guinea, entonces los investigadores empezaron a rastrear, poblaciones humanas que se puede reportar que durante milenios hayan sido extraordinariamente carnívoros, ya sea carnívoros de otras especies animales, o que hayan tenido incorporados dentro de sus costumbres el canibalismo, comer carne humana, y poblaciones que por sus costumbres y por su conocimiento etnológico de las mismas se sabe que el consumo de carne es algo que se ha podido dar mucho más recientemente. Entonces lo que se observa es un mapa donde tenemos ciertas poblaciones, donde de forma, como les digo milenaria esos pobladores han sido altamente carnívoros, como el caso de los esquimales, los esquimales pueden estar viviendo en la zona de Alaska o del norte de Norteamérica en los últimos doce mil, catorce mil años, sabemos que es una población estrictamente carnívora, porque entre otras cosas en las zonas heladas en las que viven, la producción de elementos vegetales no existe, entonces ellos han sido cazadores de focas, cazadores de ballenas, han practicado el canibalismo, es decir, es una población que está en, lleva muchos años y bastantes generaciones en contacto con algunos de esos parásitos que pueden tener la carne, entre ellos los priones. En cambio hay poblaciones por ejemplo del norte de la India, que pueden ser carnívoras desde hace un tiempo a esta parte, pero que tradicionalmente esas poblaciones vienen de culturas que fueron sobre todo, culturas agrícolas y donde el consumo de carne era pequeño y había un mayor consumo de cereales, un mayor consumo de frutas o al menos de productos vegetales, que ocurre, ocurre que en las poblaciones en donde la población no tienen la gran costumbre de consumir carne, o elementos de origen animal, las personas pueden ser muy sensibles y fácilmente infectadas por priones. En cambio en las poblaciones que en forma milenaria la carne se ha consumido en gran cantidad, esas personas parecen ser, o en una proporción grande de personas que parecen ser resistentes a los efectos de los priones y no desencadenan el síndrome, cuando se observo ese tipo de distribución a través del mapa mundial, lo que se empezó a hacer es empezar a analizar, a buscar genes que pudieran estar asociados con esa distribución de la capacidad de ser infectado por priones o de no ser infectado por priones.

1.04.01 PROFESOR: (*frente al tablero*) Y que se observo, se observo que en las poblaciones donde habitualmente los priones han tenido que existir, porque el consumo de carne animal o de carne humana ha sido frecuente, en esas poblaciones existen proporciones de individuos muy grandes que son portadores de ciertas combinaciones genotípicas heterocigóticas, para los genes que están correlacionados con la defensa o la no defensa de los priones, por el contrario en las poblaciones donde los individuos no han tenido una exposición reiterada y frecuente a la presencia de priones, abundan mucho más las combinaciones homocigóticas para los diferentes alelos que están implicados en los genes que pueden producir la defensa ante los priones. En otras palabras, en las poblaciones donde los priones han estado actuando durante mucho tiempo, se han seleccionado las combinaciones genotípicas que generalmente son heterocigóticas para defenderse de los perjuicios obvios y mortales en este caso que desencadenan los priones, en aquellas poblaciones donde los individuos humanos no han estado en contacto habitual con los priones, no se han seleccionado combinaciones heterocigóticas en ese sentido y los individuos acostumbran a tener una fracción mucho más elevada de genotipos homocigotos, que cuando son infectados por los priones, no tienen una capacidad manifiesta de defensa.

1.05.28 PROFESOR: (*frente al tablero*) Que ocurre con el SIDA, supongo que muchas veces ustedes habrán oído que en ciertas partes de Tanzania y de Kenia, ya se han estado observado por ejemplo sobre todo prostitutas que son inmunes al SIDA, o sea, personas que provienen de linajes que han estado durante muchísimo tiempo en contacto con el virus del SIDA, estas personas ya no, el SIDA o la mayor parte de las variantes del SIDA que conocemos ya no les desencadena ninguna enfermedad, cuando se analizan ciertos genes del sistema, del complejo mayor visto con compatibilidad, se observa que estas prostitutas, son heterocigóticas para ciertos genes, y que ser heterocigóticas les proporciona una ventaja laxativa porque presentan una defensa contra el SIDA y por lo tanto no reducen su eficacia biológica por tener SIDA. Obviamente esto donde lo encontramos, en poblaciones africanas, que son las primeras poblaciones que estuvieron en contacto con el virus de SIDA, el resto de las poblaciones del mundo se han encontrado con el virus del SIDA en las últimas décadas, en cambio probablemente el virus de SIDA llevaba siglos actuando en ciertas poblaciones africanas hasta que a partir de ellas se extendió al resto del mundo, sabemos que el virus del SIDA ciertos grupos africanos lo contrajeron a partir de ciertos rituales ya fuera rituales trociscos o rituales sexuales que tenían con ciertos primates, ciertas especies de primates son residentes de SIDA, pero el SIDA, el virus del SIDA a ellos no les produce ninguna enfermedad, pero cuando el virus paso a los humanos, ya les digo porque esos humanos tuvieron sexo con esos primates o simplemente los cazaban y se los comieron crudos el SIDA pudo, el virus del SIDA pudo pasar a los humanos y en los humanos por alguna razón sí tiene una repercusión de tipo sanitario que es extremadamente importante. Que poblaciones llevan más tiempo en contacto con el virus del SIDA, pues las poblaciones originales africanas que lo contrajeron por primera vez, por esto en estas poblaciones africanas es donde empezamos a ver una respuesta evolutiva y vemos como algunos individuos, empiezan a tener genotipos en algunos genes del complejo mayor visto con compatibilidad, que los hace resistente a las consecuencias del desarrollo del virus del SIDA en el organismo. Entonces como se darán cuenta, o se dan cuenta, cada vez vemos más ejemplos que nos permiten explicar, porque a diferencia de lo que tenían los evolucionistas sintéticos más tradicionales, la selección natural, en vez de homogenizar genéticamente para un gen o para un locus dado a todos los individuos de la población, por el contrario encontramos muchos genes donde el polimorfismo y la variabilidad genética es grande pero insisto y reitero, eso no resuelve el dilema de Hapel, el dilema de Hapel sigue vigente porque ha oído que la fracción de población que se elimina por selección natural sea heterocigoto o sea depocogotica, la cuestión es que si muchos genes están evolucionando simultáneamente por sus medios naturales, mordisquito aquí mordisquito allá, que acabaríamos obteniendo, que la población acabaría desapareciendo porque el lastro genético sería muy grande.

1.08.47 PROFESOR: (*frente al tablero*) Otros autores han intentado explicar desde otras perspectivas, la enorme riqueza genética que tienen aun los genes, yo les comentaba que probablemente algunos genes del complejo parentesco de compatibilidad, son los genes más polimórficos que conocemos puyes tiene hasta más de ciento veinte alelos diferentes es fácil entender porque los genes del complejo parentesco en compatibilidad pueden tener una variabilidad genética tan grande, porque ya hemos visto que como son los genes que producen la defensa contra los microorganismos, cuantas más combinaciones diferentes hayan más probabilidad habría de pertenecer que todos los microorganismos que pueden atacar o que pueden acabar con la vida del individuo humano o de, o de cualquier otra especie animal. Hay otras explicaciones alternativas pero que tampoco son realmente satisfactorias pues ustedes me pueden decir listo nosotros podemos detectar algunos genes donde la selección natural favorezca a los heterocigotos, pero solo a algunos

nosotros pensaríamos que la inmensa mayoría de los genes del genoma, pensemos no sé, un genoma humano que tiene sesenta y cinco mil genes recuerden que les había que día que, que teníamos más genes, que teníamos entre cincuenta mil y cien mil genes, o sea, unos treinta y cinco mil genes, lo mismo que un ratón lo mismo que una vaca, la nuestra puede tener catorce mil genes, un placemito como *Clacauditis elegance* puede tener unos dieciocho mil genes, a la mitosis de una planta rastrera la pueden utilizar para hacer experimentos de genética, puede tener como veinticinco mil genes, puede ser que una cierta proporción de esos genes esté sometido a selección natural que favorezca a los heterocigotos, pero la inmensa mayoría de esos genes si tienen variabilidad genética, esa variabilidad genética no tiene porque estar mantenido por serccion, por heterosis, favorable a los heterocigotos. Entonces que otras cosas pueden producir que genes que no estén sometidos a selección natural directamente a favor de los heterocigotos puedan tener también una cantidad de alelos y por lo tanto una variabilidad genética elevada. Por ejemplo a finales de los años setenta, Richard Voltine en el setenta y ocho en *Genetics Muiochilespit*, en el setenta y nueve en la revista *Evolution*, estos son dos genetistas de poblaciones insigde tanto, Richard Voltin fue un reconocido autor de muchos libros y de la gracias de artículos en el campo de la prensa, y Muiochilespit, también ha sido un genetista de poblaciones importante, propusieron una hipótesis para entender el porqué ciertos organismos la variabilidad genética para unos genes determinados puede ser muy elevada y ellos propusieron una hipótesis, que la denominaron la hipótesis del desdoblamiento de habidad, en que consiste la hipótesis del desdoblamiento de habidad, yo les voy a poner un ejemplo muy sencillo que creo que lo van a entender perfectamente, imagínense una acantilado y el mar, imagínense que ustedes son unos genetistas de poblaciones o unos biólogos evolutivos, interesados en analizar la estructura genética de una colonia, de una población de mejillones que bien fijada en este acantilado, ahí tres especies de mejillones, votamos el más típico en las latas de conserva que vienen de España el *Bichiroseidulis*, o que también pueden ser los , yo no tengo nada en contra de los mejillones chilenos no, también están muy ricos, pero yo prefiero los españoles, entonces en España hay dos especies de mejillones, hay unos especiales , es el que se da desde la parte norte de la costa de Galicia por toda Cartavia y que sube por las costas de Francia y Holanda y *Bichiroseidulis* que se da desde la parte sur de Galicia y toda la costa de Portugal, toda la costa de la España mediterránea y buena parte de la costa de la Francia y de la Italia mediterránea, yo prefiero el *Bichiroseidulis*, prefiero mas en mejillón mediterráneo más que el mejillón Atlántico, me parece más sabroso y se hace más grande y sirve para más cosas, bueno, imagínense que han usado por la, la *Bichiroseidulis*, ustedes saben que los mejillones son animales sedentarios tuvieron una fase le larva, que fue arrastrada por las corrientes, y esas larvas fueron llegando y tal como llegaban a las rocas se enganchaban y empezaban a construir lo que es forma genotípica típica del adulto, bien, el investigador que llega aquí, en investigador que llega aquí, pues claro ve que esto tiene una distribución continua y asume que esto es una población de *Bichiroseidulis*, pues imagínense que va cogiendo animalitos, por aquí, por aquí, por aquí, se los lleva a laboratorio y en el laboratorio empieza a analizar algunos genes, por ejemplo la *Manosa Postratl Soberaz*, listo después de hacer el estudio ehh, bioquímico correspondiente, se da cuenta que en esa población de *Bichiroseidulis*, a lo mejor encuentra para este gen, para la *Manosa Postratl Soberaza*, encuentra seis alelos diferentes, claro está encontrando por ejemplo un marcador genético, con un alta mayoría de escasos en los diferentes por ciento, ocho, diez, eso depende de las poblaciones de *Bichiroseidulis*, como explicarían la hipótesis del desdoblamiento del habidad de Muiochilespit, y que habíamos encontrado para este marcador un número tan elevado de alelos, la explicación es muy sencilla, como les digo las larvas

plantónicas se mueven a través de las corrientes, hasta que llegan a un punto duro, a una roca donde se pueden fijar, pensemos que esas larvas, se van a adherir a diferentes profundidades en forma totalmente aleatoria, o sea, no es porque un individuo cargue un alelo determinado al gen NPI quede más arriba o queda más abajo, no, se fijan de forma aleatoria ,pero está claro, imaginemos que esta columna de agua mide diez metros es que las características abióticas, por ejemplo las características de salinidad en cada uno de esos puntos de esta columna de agua de diez metros no son las mismas, imaginemos que de pronto aquí en nivel de salinidad es más elevado y aquí el nivel de salinidad es más bajo, el gen Manosa Postratl Soberaza, tiene que ver con la regulación que hace el organismo, tienen que ver con la regulación que tiene el mejillón en la cantidad de sal que pueden tolerar sus tejidos, si resulta que el individuo que tiene por decir cualquier cosa, la composición genética VV es un individuo que tolera muy bien los niveles elevados de salinidad y los niveles elevados de salinidad están por ejemplo de los dos primeros metros de la columna de agua que va a ocurrir, que los individuos que tengan la composición genotípica VV van a sobrevivir en mayor frecuencia en esta zona de los dos metros de la columna de agua que los individuos que tengan otros genotipos diferentes y que esa gran cantidad de sal no la puedan regular en su organismo. En cambio si por ejemplo, hay otro genotipo, me invento cualquiera ehh, GH, que son genotipos que sobreviven a una cantidad más moderada de salinidad y de una forma más eficiente, y esa cantidad de salinidad se esta dada en la columna de agua pues de ocho a diez metros, pues aquí aunque originalmente todos los individuos necesitaron, se fijaron a la par con respecto a los genotipos de este gen, sin embargo esos individuos tendrán una mayor probabilidad de supervivencia que los individuos que empezaran a sobrevivir y que serán después de cierto tiempo los únicos que vivirán a esa profundidad, son los que tendrán la composición genética GH, es decir, aunque el investigador desde su macro visión de las cosas, siendo nosotros un Bicherdul más o menos grande, estos diez metros de columna de agua parezcan un ambiente uniforme y crean porque no hay discontinuidad que tenemos una sola población de mejillones lo que observamos es que a cada hilo de profundidad, habrán crecido mejillones con combinaciones genéticas diferentes para el gen NPI porque cada una de esas combinaciones es más eficiente a un nivel de profundidad diferente, con diferentes niveles de salinidad, es decir, aquel desdoblamiento de habitat no hay un único habitat, hay cuantos habitat, como concentraciones de sal hayan es esa columna de diez metros, es decir, en realidad aunque formen un continuo y aunque originalmente las larvas se fijaran de forma aleatoria, se fijaran de forma palmítica, es decir, al azar, sin embargo, las características de los micro habitat que hay a lo largo de este gradiente van a seleccionar diferentes genotipos dentro del mismo y cuando el investigador analiza todo esto creyendo que es una única población en realidad lo que va a obtener son diferentes proporciones de poblaciones que han sido seleccionadas para micro ambientes diferentes y eso va a generar una elevada variabilidad genética en aquellos genes que de alguna manera tengan que ver con la supervivencia o la fisiología para ese gradiente de características aleloticas diferenciales, si me explico.

1.20.03 PROFESOR:*(frente al tablero)* Lo mismo imagínense, pues eso que tuviéramos una población de amebas en este rincón de la mesa y otra población de amebas en el otro rincón de la mesa, la separación que puede ser de dos metros, pero puede ser que aquella población que vive de aquel extremo, el sol le esta dando de una forma más directa en cambio a la colonia que vive aquí, el sol no le está dando de forma directa, la diferencia de temperatura puede ser en un grado, grado y medio, para un organismo grande, para un macro vertebrado, que en este caso en un mamífero, como eterbo es como estático, y que puede controlar independientemente las condiciones externas

que puede regular una parte de su fisiología que la diferencia de un grado en dos metros de distancia se de, es insignificante, yo no voy a sobrevivir mas o sobrevivir menos por estar a diez y siete grados o a diez y ocho grados, pero una ameba si, en el mundo de la ameba, que es un mundo mucho más restringido con una capacidad de movilización mucho más pequeña, y con una capacidad de omeros casi muchísimo menor, la diferencia de un grado centígrado puede significar la vida o la muerte. Entonces puede ser que la colonia que vive aquí se hartó de vivir a diez y siete grados y la colonia que vive allá se hartó de vivir a diez y ocho grados, y tienen diferencias genéticas para poder sobrevivir a diez y siete o diez y ocho grados, yo como investigadores, para mí como esto no es una barrera geográfica insalvable porque solo hay una diferencia de un grado centígrado, yo recogería amebas aquí, recogería amebas allá y considerare que corresponden a una única población, cuando analice diferentes genes que tengan que ver con esa capacidad de sobrevivir dependiendo de la temperatura, encontrare una diversidad genética de esa población. Eso sería una explicación del desdoblamiento de hábitad, de Muiochilespit. Esa teoría también se fundamenta, o esa hipótesis, por más que la teoría es una hipótesis, también se fundamenta, cuando analizamos los niveles de variabilidad genética en diferentes grupos de organismos, claramente los grupos de organismos que son sésiles, que son sésiles, los grupos de organismos que tienen tamaño pequeño, los grupos de organismos donde siempre con un género o una especie, hay muchas sub especies, cual muchos taxones diferentes, son grupos de organismos que tienen altos niveles de variabilidad genética, en cambio los organismos que son grandes que tienen una enorme capacidad de, de, de migrar de un lado para otro, que son homeotermos como pueden ser los grandes mamíferos y demás originalmente desde los estudios, por ejemplo de Serante en el setenta y cuatro, Mister en el ochenta, Ruiman y colaboradores en el ochenta, en la revista Evolution por ejemplo, con grandes venados, con alces, siempre se encontró que para estos organismos, la variabilidad genética es mucho más baja, o sea, por ejemplo si nosotros vertebrados versus invertebrados, los invertebrados tienen más variabilidad genética, los invertebrados tienen más variabilidad que los vertebrados, siendo los vertebrados analizamos por ejemplo, ranas o reptiles que viven simultáneamente o en el agua o en el medio terrestre, o especies de ranas o reptiles que solo viven en el agua, o solo vive en el medio terrestre, siempre se ve, al menos para marcadores bioquímicos que y polisoenzimas que aparecen genéticas mucho más elevadas, para ranas o reptiles que viven en ese interface, agua, medio terrestre o medio terrestre, que las que viven exclusivamente en medio acuático, porque, porque el medio acuático es mucho más uniforme, es decir, los desdoblamientos de hábitad dentro del medio acuático sobre todo si es un medio acuático de agua dulce, en cambio, una rana o un reptil que vive en el medio terrestre puede encontrar zonas más húmedas, zonas más secas, va a encontrar una mayor heterogeneidad de hábitad, y al encontrar una mayor heterogeneidad de hábitad, que ocurre, para cada hábitad determinado, va a generar unas variantes genéticas que son las mejor adaptadas, cogía que es uno junto ese organismo va a tener mucho más variabilidad genética que un organismo o una rana o una reptil que vivan exclusivamente en medio, en un medio ambiente acuático que es mucho más homogéneo y es mucho más predecible. Por ejemplo Emiratar de Evo, un famoso genetista de poblaciones israelitas, yo lo conocí hace muchos años, lo conocí en el año noventa y tres, noventa y cuatro ya viejito, viejito, viejito, y sigue vivo porque hace poquito ehh, me volví a escribir con él, es un viejito que ha destacado veinticinco, entre veinticinco y cien años y sigue recolectando plantas y animales para investigar, o sea, ehh, es de los que morirá con las botas puestas, ehh Emiratar estudió en los desiertos israelitas varias especies de organismos concretamente algunas especies de lagartos, y también algunas especies de roedores, y observo que

las poblaciones de cada especie de lagartijas y especies de ratones que vivían en las zonas más externas de los desiertos israelíes, es decir, que estaban más cercanas al mar mediterráneo, esas poblaciones tenían muchas menos variabilidad genética que las poblaciones de las mismas especies que vivían en las zonas más internas, más profundas de los desiertos israelíes. Cual era la razón explicativa de este fenómeno, la razón explicativa de este fenómeno es muy fácil de entender, las poblaciones que viven más al margen y mar cercanas al mar mediterráneo, son poblaciones donde los regímenes de lluvia y humedad son más constantes, en cambio en las partes internas del desierto, puede haber mese y mese de una sequia bestial, pero después de repente toda una semana pueden haber unas lluvias muy fuertes, es decir, hay una inconstante generativa en las zonas internas de los desiertos israelíes, pues bien, los individuos que provenían de esas zonas internas de los desiertos israelíes, tenían mucha más variabilidad genética que los individuos de la misma especie que vivían en las zonas más externas del desierto y más próximas al mar mediterráneo, donde el ambiente era más predecible, entonces la explicación al desdoblamiento de hábitad, podría explicar porque para ciertos genes que tiene que ver con la adaptación al medio ambiente en especies que tengan una movilidad restringida, podemos encontrar una mayor variabilidad genética en especies que pueden tener una variabilidad bien alta, bien elevada, por eso es cuando se hicieron esos primeros estudios, de Ruiman y colaboradores en el ochenta, en Evolution con grandes ciervos, con alces y demás, la variabilidad genética era muy baja, claro organismos que son homeotermos que tiene una enorme capacidad de moverse y que pueden vivir a quince grados, a veintiocho grados a treinta y seis grados o a cinco grados, no necesitan tener una variabilidad genética muy grande porque no va a vivir circunscritos a un ambiente determinado pueden vivir a través de todo el rango de ambientes, y por lo tanto es mucho más importante esa homeostasis que tienen que no tener adaptaciones genéticas determinadas para cada ambiente.

1.28.04 PROFESOR: (*frente al tablero*) Donde encontraremos adaptaciones determinadas para cada ambiente, en aquellos organismos que tengan poca movilidad, que viven fijos en unos puntos geográficos determinados, claro si en cada punto geográfico, hay unas características climatológicas diferentes, seguramente, para los genes que regulan la adaptación a esas características climatológicas, vamos a tener características genéticas diferentes, si las reunimos cogiéndolas como una única especie, pues vamos a encontrar que hay una enorme diversidad genética para esas características genéticas en esas especies con poca movilidad como es el caso del ejemplo de los *Bichiroseidulis*, pero eso solo serviría para explicar, alta variabilidad genética en ciertos genes, en organismos que tiene poca movilidad, pero no nos serviría para explicar en forma general, no sería una teoría que nos permitiera explicar de forma general, porque los organismos en general tienen una variabilidad genética tan elevada independientemente de si son homotermos, heterotermos, si viven de forma filopática, si son migrantes, etc. etc. que explicación quedaría por aplicar, la que veremos en su momento, como comentamos, creo que les comente hace unos días, Tosansky, cuando estaba a punto de morir en el año setenta y seis, llegó a decir y a escribir, que una de las grandes ventajas de la teoría neutral, es que la teoría neutral podría explicar el dilema de Sadin sin ningún problema, mientras que las teorías bioagudistas siempre se encontraban, siempre chocaban con el dilema de Hasden, sin selección natural hay muerte en una parte de la población, claro, otra posibilidad para explicar el porqué hay tanta variabilidad genética en muchos genes de muchos organismos independientemente de su estilo de vida, es que en realidad la explicación global no fuera de naturaleza selectiva sino fuera de naturaleza neutral, y como veremos en su momento cuando hablemos de la teoría neutral, pues la teoría neutral considera que la mayor parte del polimorfismo

molecular, del polimorfismo genético, no depende de la selección natural darwiniana, ni de la selección natural positiva o diversificante, si no que depende del equilibrio, entre las tasas de mutación y la deriva genética producida por el número de individuos reproductivos que tenga una población y es equilibrio entre las mutaciones neutrales o cuasi neutrales que no están sometidas a la selección natural darwiniana, y el tamaño reproductivo de las poblaciones es lo que puede perfectamente explicar, porque buena parte del genoma es altamente variable sin necesidad de selección natural y por lo tanto, si la necesidad de tener los perjuicios del dilema de Hasben. Entonces pues como les había dicho, pues desde el campo de la genética de poblaciones es que encontramos, las primeras grandes dificultades que teóricas para considerar que el Neodarwinismo sintético era la palanca explicativa de todos los fenómenos evolutivos, hoy ya hemos visto que, desde el campo de la genética de poblaciones, el dilema de Hasden y el problema de los polimorfismos equilibrados, es algo que se contradecía con la supuesta síntesis a la que había llegado el Neodarwinismo sintético en el congreso de Princeton del año cuarenta y siete, pero las dificultades no únicamente van a venir desde el campo de la genética de poblaciones, va a venir desde los mismos campos que generaron el Neodarwinismo sintético, si recuerdan genética de poblaciones sistemática y paleontología, pues bien desde la sistemática también van a haber problemas, hoy voy a enunciar el problema, no lo voy a desarrollar porque ya no nos queda suficiente tiempo, lo veremos mañana pero, el propio E. S. Mair, se acuerdan que Mair fue (*escribe en el tablero*), el longevo, el longevo Mair que murió con más de, con más de cien años, Mair fue también el primero que se dio cuenta desde el punto de vista de la sistemática, que la síntesis Neo darwinista no estaba totalmente reañilizada, se acuerdan que Mair, en su libro del cuarenta y tres, ehh, publicado por University Press, Systematics and Origin of species, uno de sus aportes importantes, era del concepto de la especiación alopátrica, se acuerdan que habíamos comentado, que consideraba que el único tipo de especiación que podía ser aquel donde hay una barrera geográfica de por medio, él en un capítulo de un libro, entre el año 53 y en año 55, publicó un nuevo concepto, lo que él llamo Revolución Genética (*escribe en el tablero*), en que consistía la revolución genética, imagínense que tenemos una especie (*escribe en el tablero*) en su territorio original en la madre patria, y por ejemplo aquí (*escribe en el tablero*) tenemos un océano y una isleta, imagínense que esta especie que estamos estudiando es un insecto una mosca, un buen día por casualidad, estocásticamente, por azar, este territorio (*escribe en el tablero*) es cruzado por un huracán, aquí (*escribe en el tablero*) teníamos nuestra población de moscas, e imagínense utilizando esas analogías absolutamente simplonas que acostumbro a utilizar, que tenemos una urna con mil bolas blancas y con mil bolas negras, y que esa es la composición genética de la población de moscas, (*señala el tablero*) originales, imagínense que además de las mil bolas blancas y las mil bolas negras, tengamos diez bolas rojas, eso que significa que el gen que está codificando a las bolas rojas es un gen que seguramente bastante pero que el que codifica a las bolas blancas o las bolas negras, porque su evidencia es mucho más pequeña, de acuerdo?, es decir, existe la población pero de forma residual, listo, de forma afanosa pasa un huracán por encima de la zona y se lleva a diez moscas y mire que casualidad las diez moscas que se llevo, son las moscas que representan las bolas rojas, el huracán se lleva (*escribe en el tablero*) a las diez moscas a esta isla, y obviamente en esta isla las características abióticas, las características climatológicas, las características selectivas, van a ser muy diferentes a las características de la madre patria. Que es lo más probable que suceda con estas diez moscas representadas por las bolas rojas, que se mueren y no paso nada, pero pudiera ser que aunque esas moscas representadas por las bolas de color rojo en su madre patria no funcionaran demasiado bien, podría

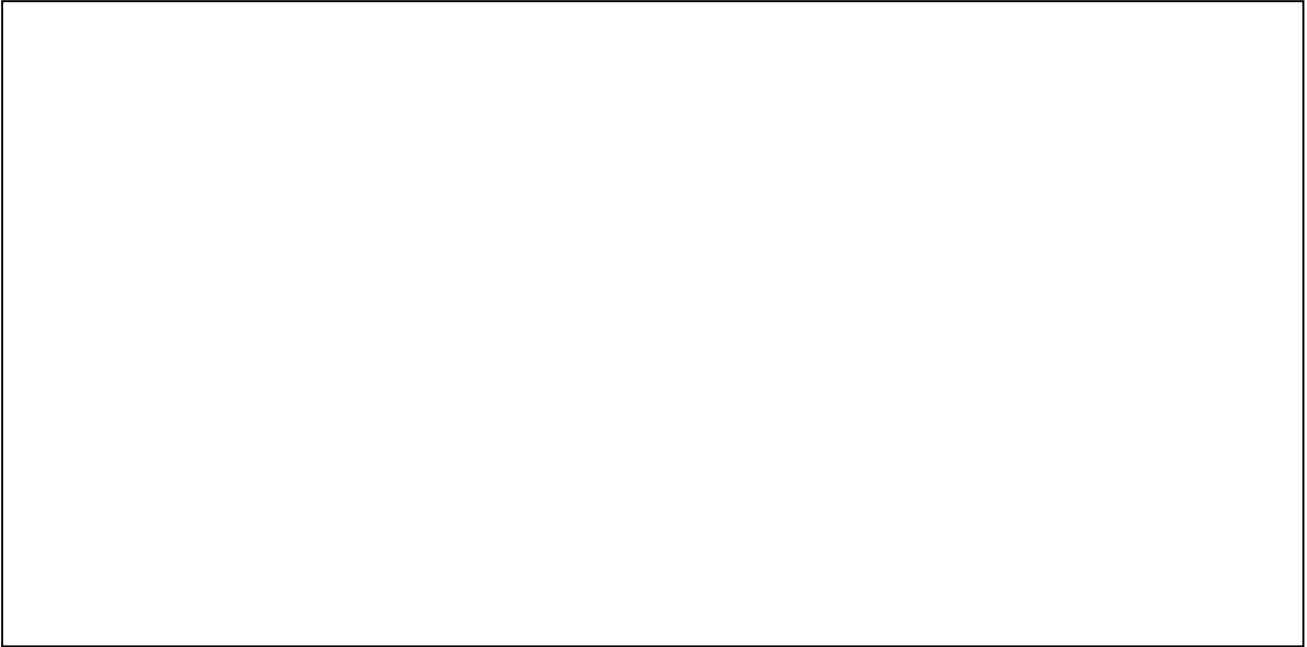
ser que por casualidad den el nuevo ambiente de la isla esos genes funcionaran muy bien, y en vez de extinguirse la población se empezaran a reproducir y a reproducir y apareciera una nueva población de esta mosquita en la isla, que seria, como seria genéticamente con respecto a la madre patria, totalmente diferente, porque ya no seria la proporción de mil blancas, mil negras, diez rojas, si no 100% rojas, hubo una revolución genética, hubo un cambio abrupto, la evolución significa eso, cambio radical, cambio abrupto, un cambio genético totalmente abrupto, fue este cambio genético dirigido de forma gradual y progresiva por la selección natural, no. Casualidad de que pasara en huracán, es un evento estocástico, el evento estocástico de que la isla tiene condiciones ambientales diferentes a la madre patria, en una o dos generaciones podemos tener una nueva especie de moscas porque ya es genéticamente totalmente diferente a la población de origen, se han necesitado cientos o miles de generaciones donde la selección natural de forma gradual ha ido cambiando su acervo genético, no, el cambio ha sido radical, repentino, abrupto y gracias al azar, a la casualidad no a la selección natural, luego la definición de revolución genética del propio Mair, representa una contradicción con la visión tradicional de la Neo darwinista sintética de que la selección natural actúa de forma gradual, y los cambios son totalmente graduales a través del tiempo, puede haber cambios abruptos, desde el punto de vista genético y no están llevados exclusivamente por este motor paradigmático de la selección natural, no, el azar, la casualidad, es muy importante en esos procesos de especiación, ven hay un elemento diferente a la selección natural que puede ser muy importante en la evolución, el azar, claro esto lo está proponiendo el propio Mair, que es uno de los padres del Neo darwinismo sintético, pero fíjense que ahí encontramos otro punto de choque entre la visión tradicional y la visión que van generando los autores a lo largo de los años 50, 60, 70, bien lo dejamos ahí y mañana seguiremos hablando de la revolución genética y de diferentes ejemplo de revolución genética y verán que ya no necesitamos miles de generaciones para pasar de una especie a otra sino que incluso en una generación en el jardín de la casa se puede pasar de una especie a otra sin necesidad de seducir la , por lo tanto, ahí se tapan un tanto la importancia de la selección natural en el ámbito de la ideología, del conocimiento del neodarwinismo sintético. Nos vemos mañana. **01.41.00**



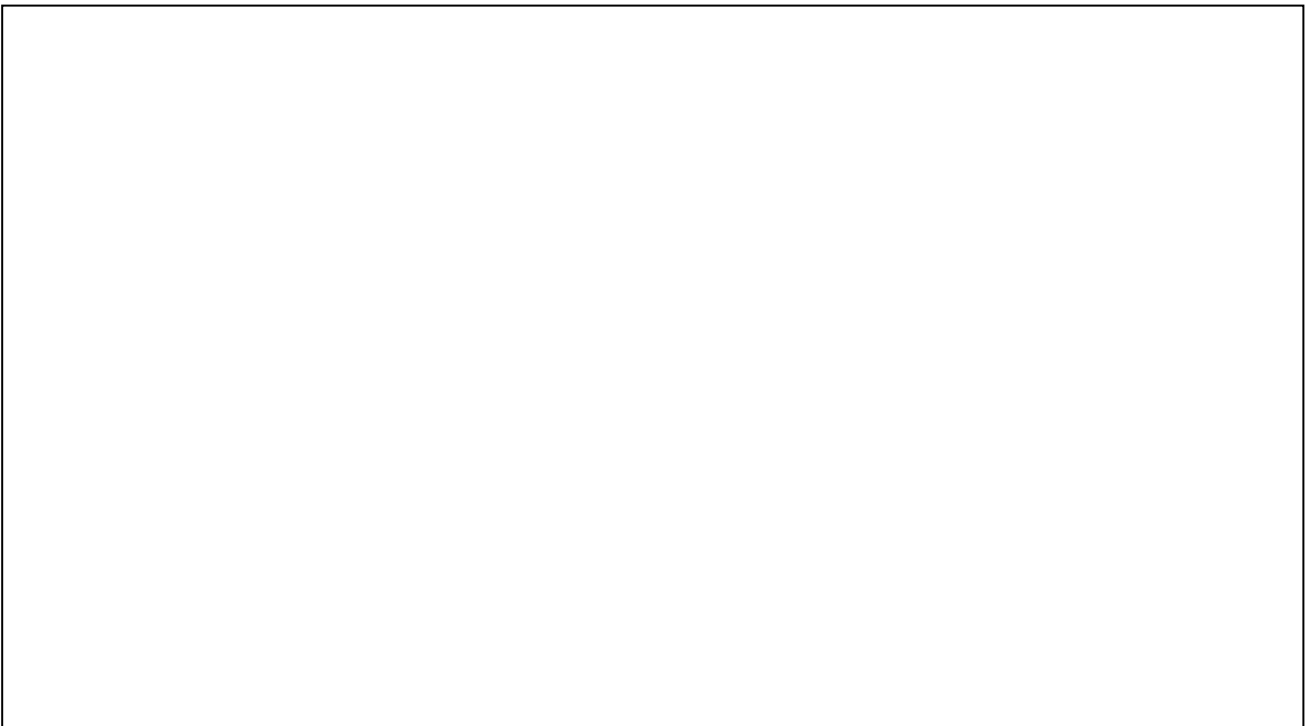
1. DIMENSIÓN CORPORAL POR GESTOS DE AUTORIDAD, ÉTICOS, ACLARATIVOS, EXPLICATIVOS y OTROS (Usos de los gestos por medio de las manos, boca, ojos, brazos...)

2. DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA (PROGRESIÓN TEMÁTICA; SECUENCIALIDAD; USOS DE CLICHÉ O EMBLEMAS VERBALES, como “o.k. listo, chévere”; SIGNOS PRAGMALINGÜÍSTICOS: *contrastos verbales, analogías, argumentos, ejemplos, problemas*; LÉXICOGRAFÍA: *tipo de términos, científicos, coloquiales...*)

4. DIMENSIÓN INTERTEXTUAL (Referencias, citas, mapas, alusiones, plagios...):



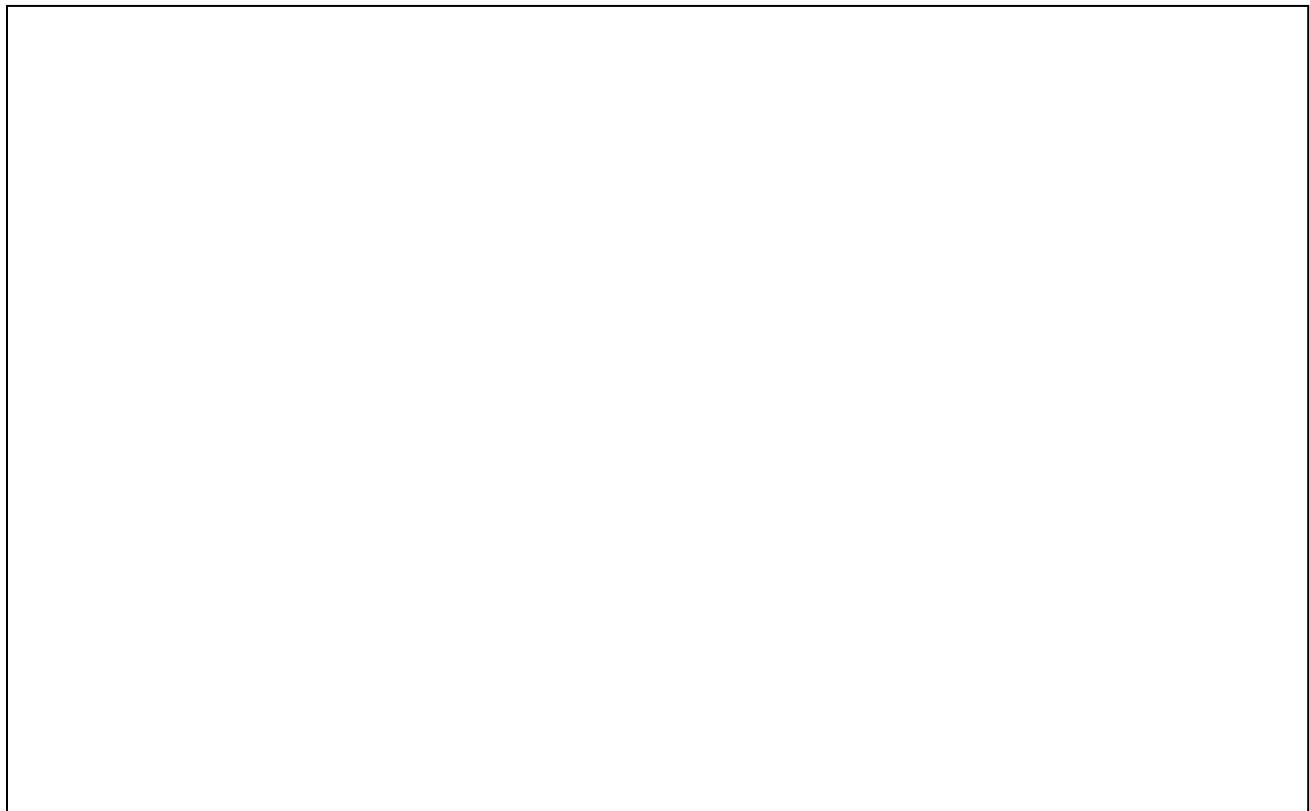
5. DIMENSIÓN CONTEXTUAL: Además de enseñar, qué rol cumple, ¿utiliza el juego, la política?



6. DIMENSIÓN COMUNICATIVA: Intención comunicativa, ¿Informa, persuade o convence? ¿Explica? ¿Argumenta?



Otros comentarios aquí:



Encuesta a estudiantes

Carrera de Biología

Asignatura: _____

Nombre del profesor: _____

Edad: _____ **Sexo:** _____

Semestre: _____

Elabora un corto escrito que recoja **experiencias formativas** en esta clase, es decir, aspectos y procesos que desde tu aprendizaje hayan sido parte constructiva de tu personalidad y de tu profesión.

¿Cuál crees que es el propósito de la formación universitaria?	¿Qué elementos importantes crees que deban hacer parte de la formación que ofrece la universidad?
¿Qué aportes <i>significativos</i> ha hecho el docente de este curso a tu formación profesional ?	¿Qué aportes <i>significativos</i> ha hecho el docente de este curso a tu formación humana ?

¿Cuándo consideras que has aprendido?	¿Qué es lo bueno y lo malo de una clase?

¿En general como se desarrolla esta clase? Realiza una breve descripción	¿Cuál es tu percepción sobre esta clase? ¿Cuáles aspectos destacas?

¿De qué forma se desarrollan las evaluaciones?	¿Cuál es tu percepción sobre la evaluación de este curso? ¿Cuáles aspectos destacas?

¿Cuál es su percepción sobre la práctica de enseñanza de este docente?

ENCUESTA A ESTUDIANTES

Elabora un corto escrito que recoja **experiencias formativas** en esta clase, es decir, aspectos y procesos que desde tu aprendizaje hayan sido parte constructiva de tu personalidad y de tu profesión.

¿Cuál crees que es el propósito de la **formación** universitaria?

¿Qué elementos importantes crees que deban hacer parte de la **formación** que ofrece la universidad?

¿Qué aportes *significativos* ha hecho el docente de este curso a tu **formación profesional**?

¿Qué aportes *significativos* ha hecho el docente de este curso a tu **formación humana**?

Cuándo consideras que has aprendido?

¿Qué es lo bueno y lo malo de una clase?

¿En general como se desarrolla esta clase? Realiza una breve descripción

¿Cuál es tu percepción sobre esta clase? ¿Cuáles aspectos destacas?

¿De qué forma se desarrollan las evaluaciones?

¿Cuál es tu percepción sobre la evaluación de este curso? ¿Cuáles aspectos destacas?

¿Cuál es su percepción sobre la práctica de enseñanza de este docente?

ENTREVISTA DOCENTE

Numero	001
Profesor	Manuel Ruiz
Curso	Evolución
Tipo de curso	Núcleo de formación fundamental
Programa	Biología
Institución	Pontificia Universidad Javeriana
Fecha	17 de noviembre de 2009
Hora inicio	2:00 p.m.
Hora de finalización	
Lugar de desarrollo	
Tiempo estimado	90 minutos
Tiempo de realización	
Entrevistador(es)	Andrea Forero Alexandra Villamizar
NOTAS DE CAMPO	
Actitud del entrevistador	
Actitud del entrevistado	
Impresiones respecto a la entrevista	

ENTREVISTA DOCENTE
Descripción histórica de la práctica docente universitaria (personal y profesional)
1. ¿Cuál es su formación disciplinar?
2. ¿Ha tenido formación en educación?, ¿En qué campo?
3. ¿Recuerda alguna vivencia en particular durante su formación? ¿Algún profesor en especial?
4. ¿Cómo era usted como estudiante?
5. ¿Hace cuanto ejerce la docencia universitaria?
6. ¿Qué motivaciones lo llevaron a elegir el camino de la docencia?
7. ¿Qué otras actividades realiza como parte de su trabajo en la universidad? Describa brevemente en qué consisten.
8. ¿Articula usted estas actividades? ¿De qué forma?
9. ¿Interactúa usted con sus pares? ¿De qué forma?
10. ¿Qué le gusta hacer en su tiempo libre?
11. ¿Cuáles son sus expectativas, sus sueños?
Exploración sobre creencias y preconceptos
1. ¿Es para usted diferente los conceptos de educación y formación? ¿Qué entiende por cada uno de ellos?
2. ¿Qué es y para qué sirve la formación universitaria?
3. ¿Qué es enseñar y aprender cuáles son sus posibilidades y los límites?
4. ¿El conocimiento se recibe o se construye?
Descripción de la práctica de enseñanza
1. ¿Para qué enseñar?
2. ¿En general de qué forma planea y desarrolla su clase?
3. ¿Qué hace el primer día de clase? ¿Qué información proporciona?
4. <i>Qué, cómo y con que enseña:</i> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué enseña? • ¿Qué tipo de actividades y recursos prefiere utilizar en sus clases y con qué propósitos? • ¿Qué aspectos tiene en cuenta para seleccionarlos?
5. ¿Qué lo motiva a incorporar en sus clases: <ul style="list-style-type: none"> • campos del conocimiento ajenos ó lejanos a la asignatura que imparte • experiencias que generan situaciones de confrontación y ruptura • Narraciones, metáforas, relaciones indirectas?
6. ¿Cuál cree usted es el efecto de su enseñanza?
7. <i>De qué forma planea y desarrolla las evaluaciones:</i> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Para qué? • ¿Qué? • ¿Cuándo? • ¿Cómo y con que evalúa? • ¿Qué deben hacer los estudiantes para aprobar?
8. ¿Cómo disfruta la docencia?

9. ¿Cómo percibe usted a los estudiantes? Descríbalos
10. ¿Qué es lo que los estudiantes deben aprender? ¿Qué espera de ellos?
11. ¿Qué es un estudiante brillante?
12. ¿En su concepto que motiva y que desanima a los estudiantes?
13. ¿Qué es ser un buen docente?
14. ¿Qué es lo bueno y lo malo en una clase?
15. ¿Nos podría contar alguna anécdota de su vida de enseñante?

Propósitos:

La selección de preguntas que se consignan a continuación busca apoyar el análisis de la práctica pedagógica del docente desde su propia mirada.

Para esto se plantea como estrategia invitar al profesor a explicitar lo implícito, de manera que sea posible aproximarse a los esquemas prácticos de pensamiento y de acción del docente, los cuales subyacen a la construcción de la comunicación formativa que se establece en el aula: discurso pedagógico.

Se parte así de la hipótesis de que los rasgos formativos presentes en el discurso del docente pueden ser también consecuencia de las ideas que el docente tienen a cerca de su propia práctica, sus “lemas pedagógicos” y sus intenciones, en suma sus creencias, entendiendo estas últimas la adopción de una proporción como guía de acción (Restrepo y Campo, 200).

Entrevista Manuel Ruiz Transcripción sin signos de puntuación
Entrevistadora 1: (0:08) Bueno primero muy buenas tardes
Manuel: Buenas tardes
Entrevistadora 1: Y de verdad te agradecemos mucho que nos hayas recibido en este tu espacio
Manuel: No hay ningún problema
Entrevistadora 1: para contarnos algunas cositas pues acerca de ti y de y de tu ejercicio docente
Manuel: Pregunten pregunten (risas)
Entrevistadora 1: (0:26) Bueno eh nosotros tenemos la intención con este ejercicio como de profundizar algunos aspectos de tu vida de tu de tu profesión docente pero también de tu práctica de enseñanza Es un poco a eso a lo que está orientada la entrevista Lo primero que quisiéramos preguntarte es cuál es tu formación disciplinar o sea cuál cuál ha sido esa formación a nivel de la biología misma y de la educación si es que has hecho estudios a nivel de esta área
Manuel: (0:56) No pues eh mi formación es la formación de un biólogo eh yo estudié en la universidad de Barcelona en España después hice una maestría en el tema de de la genética de poblaciones y después hice dos doctorados uno también en genética de poblaciones y otro en mastozoología zoología de mamíferos y esa es mi formación digamos curricular o sea yo no he hecho ningún estudio digamos enfatizado hacia el área de la docencia sino que es por inspiración del espíritu santo
Entrevistadora 1: Por vocación (risas)
Manuel: Sí es por vocación por vocación sí
Entrevistadora:(1:38) Bueno Tú tienes algún recuerdo particular durante tu proceso de formación
Manuel: (1:47) Sí sí siempre hay profesores que marcan sí claro por supuesto hay Yo sí recuerdo y no uno sino varios tanto en el bachillerato que ya fueron eh fundamentales como después durante los estudios universitarios en el en el ámbito del bachillerato Recuerdo básicamente un profesor de literatura recuerdo un profesor... que además era era un sacerdote era un escolapio que además de ser sacerdote era un doctor en paleontología y él nos daba las clases como de geología de ciencias naturales Eso a mí me marco bastante hubo un profesor de física y química que también marco bastante y
Entrevistadora 2: (2:31) Por qué te marcaron
Manuel: Por el carácter por el carácter que tenían en clase O sea porque eran personas que sobre la temática que hablaban puede pues conocían y sabían y también porque tenían digamos una personalidad determinada en clase que era una personalidad que a mí me eh me fascinaba me llamaba la atención no Y durante la carrera también quizá durante la carrera la persona de la que yo tengo un recuerdo más como más allegado fue quien después también fue a su vez mi mi tutor que era el profesor de zoología de vertebrados el profesor Yasir Nadar Entonces su forma de hablar su forma de contar las cosas pues todo eso a uno lo va marcando mucho Y de alguna manera pues uno cuando después le tocó... cuando a uno le ha tocado después en la vida ejercer como profesor seguramente ese recuerdo y la forma de proceder de eh de esos profesores te marca mucho Claro
Entrevistadora1: (3:35) Claro Y cómo eras tú como estudiante Manuel
Manuel: Un fenómeno (risas) Buenísimo no yo fui un muy muy buen estudiante siempre tanto en el bachillerato como en la universidad fui un muy buen estudiante y siempre tuve notas muy buenas
Entrevistadora 1: (3:50) Y y eras eh cómo cómo era esa vida en ese momento o sea cuando cuando eras cuando estabas como en ese proceso
Entrevistadora 2: Qué esperabas esperabas algo
Manuel: (4:02) No pues no yo yo siempre tuve algo claro y eso yo lo tuve desde chiquito desde niño o sea desde 4 5 años yo sabía que yo quería estudiar animales Y eh mi padre como a los 4 años me regalo la enciclopedia Fauna de Félix Rodríguez de la Fuente y yo aprendía básicamente a leer con la guía enciclopedia de animales entonces para mí fue muy fácil siempre recordar o sea en el colegio la profesora me sentaba en la mesa y me decía Manolito haber nombre nombre científico del león o nombre científico del guepardo <i>Acinonyx jubatus</i> <i>Panthera leo</i> Yo me lo sabía me lo sabía todo Entonces yo siempre lo tuve muy claro lo que quería hacer Y yo me había dado cuenta pues desde muy niño que habían dos lugares como en el planeta que estaban los animales que a mí me gustaban uno era África y el otro era el Amazonas Entonces digamos que ese condicionamiento desde tan niño

<p>siempre lo lleve y nunca o sea mientras fui creciendo a mi nunca se me ocurrió que yo quería estudiar otra carrera diferente Yo quería estudiar animales de pronto a esa edad uno no sabe exactamente qué de los animales pero animales De pronto al principio uno decía pues no más bien como el comportamiento de los animales o estudiar cosas de la ecología de los animales Ya cuando entre en la carrera me di cuenta que a mí me gustaba era la genética entonces lo que yo entendí es que yo lo que tenía que aplicar era los conocimientos de genética en esos animales que a mí siempre me habían gustado no Entonces pues mira me vine o sea lo más cerca del amazonas que que pude o sea (risas) Eso lo tuve muy claro siempre y eso fue siempre como un como un acicate el acicate ese de bueno y ahora estudio biología y cuando acabe algún día me iré al amazonas y podre trabajar con los animales amazónicos y eso Y en realidad lo que he hecho en mi vida es darle gusto a eso</p>
<p>Entrevistadora1: (6:05) Y cómo eras en el aula eras eh inquieto eras más bien pausadito</p>
<p>Manuel: (6:13) No yo yo de vez en cuando levantaba... yo nunca hacia preguntas yo sólo hacia afirmaciones O sea yo levantaba la mano y le decía al profesor se ha equivocado usted dijo que los calitricios tienen tres premolares y es falso tienen dos premolares entonces yo era así como bastante jodón</p>
<p>Entrevistadora 2: (6:30) Bueno has encontrado estudiantes jodones</p>
<p>Manuel: Como yo no</p>
<p>Entrevistadora2: Te han levantado la mano</p>
<p>Manuel: (6:35) No hay estudiantes que levantan la mano pero pero yo nunca me he encontrado con ningún estudiante que tu digas ese grado de incertidumbre que tenía yo cuando en clase afirmaba algo eso también es... o sea uno no está exento a equivocarse pero de esa manera como yo lo hacia de que eh levantaba la mano y a los profesores se les paraban los pelos porque sabían que que en algo se habían equivocado si éste levanta la mano es que me equivoque en algo No de esa misma manera no (risas) No para ser sinceros no</p>
<p>Entrevistadora1: (7:09) Y cómo llegas a la docencia cómo llegas a la docencia universitaria</p>
<p>Manuel: (7:12) Porque porque yo siempre pensé también desde niño que que docencia y la investigación iban cogidos de la mano O sea siempre pensé que en ese ideal de ser un científico y de estudiar animales y demás siempre implícitamente estaba el tener que dar clase eh de las materias o de las áreas que a uno le gustaban O sea para mí fueron dos cosas que nunca estuvieron separadas siempre fueron parte de lo mismo Es decir para poder estudiar animales tienes que ser tienes que ser un investigador universitario y si estas en una universidad qué tienes que hacer dar clases Entonces las dos cosas están cogidas</p>
<p>Entrevistadora1: Ya</p>
<p>Manuel: Para mí no hay diferencia</p>
<p>Entrevistadora 1: (6:51) Y hace cuánto estas en la docencia universitaria ejerciéndola</p>
<p>Manuel: Pues yo ejercí los dos últimos años que yo estuve en... los tres últimos años que estuve en España aquí llevo dieciséis o sea diecinueve años</p>
<p>Entrevistadora 2: Uy bastante</p>
<p>Manuel: Diecinueve años</p>
<p>Entrevistadora1: (8:09) Nos podrías contar un poco más acerca de qué otras actividades realizas acá dentro de la universidad cómo las articulas</p>
<p>Manuel: (8:17) No pues yo aquí en la universidad pues básicamente lo que hago es docencia investigación o sea si yo no estoy dando clases estoy aquí en el laboratorio o haciendo experimentos o escribiendo artículos entonces esas son las dos cosas que</p>
<p>Entrevistadora1: (8:33) Podrías describirnos muy brevemente en que consiste tu trabajo de investigación</p>
<p>Manuel: (8:37) Sí pues eh yo trabajo en el campo de la genética de poblaciones utilizando marcadores moleculares entonces con esos marcadores moleculares nosotros intentamos averiguar cosas acerca de la estructura genética o de la filogenia o de la filografía de diferentes grupos de organismos Pues estudiamos básicamente mamíferos e insectos Digamos de la parte de mamíferos me encargo más bien yo entonces primates oso andino felinos delfines rosados venados eh dantas pecaris nutrias o sea un zoológico completo de animales Y también pues hemos trabajamos con varias especies de drosofilas y con varias especies de mosquitos que son transmisores de enfermedades como la malaria Entonces pues eso es lo que hacemos o sea aplicar marcadores moleculares para desentrañar la historia evolutiva de esos organismos</p>
<p>Entrevistadora 1: (9:36) Y este trabajo de investigación o sea tu estas más eh en este momento</p>

coordinas los proyectos que los investigadores más jóvenes ejecutan o estas metido
Manuel: No yo también estoy metido o sea de todo
Entrevistadora1: De todo un poquito
Manuel: De todo de todo un poquito
Entrevistadora1: (9:50) Ya Y tienes varios estudiantes en pasantía y trabajos de grado y este tipo de ejercicios
Manuel: De maestría de doctorado
Entrevistadora1: Siempre estas con gente en tu laboratorio
Manuel: (10:02) Sí siempre siempre siempre hay estudiantes Sean de pregrado sea de maestría sea de doctorado siempre hay estudiantes Alguna vez en el dos mil seis llegue a tener veinte estudiantes a la vez lo cual era una locura porque se enloquecían porque cada uno considera que lo que él hace es lo más importante Entonces me tiene que dedicar el tiempo a mí y el otro no no no el tiempo me lo tiene que dedicar a mí o sea a uno le toca dividirse en muchos trocitos y pues a veces eso es un poquito complicado Pero bien pero me parece que es una parte interesante de de o sea de tener gente en el laboratorio y que aprenden y que siempre eh pues yo soy un tipo como bastante abierto en ese sentido entonces siempre hablamos siempre o sea que el profesor está en un lado y los estudiantes están en el otro y... no no aquí es como si fuera una familia o sea muy muy fraternal Al final todos nos hacemos amigos de todos entonces no a mí me parece que es muy interesante es interacción eh... porque siempre uno también aprende cosas de los estudiantes entonces a veces los estudiantes salen con unas cosas y y hombre yo eso no lo sabía no entonces no a mí esa interacción me parece me parece bien interesante y bien bonita
Entrevistadora 1: (11:16) Y cómo eh y cómo es e esa otra parte del mundo de la investigación qué es las eh el producto escrito pues las publicaciones
Manuel: (11:26) No bueno pues obviamente yo sí o sea yo sí he llegado como a especializarme mucho en esa parte es decir pues nosotros eh desde hace años tenemos la tradición de de sacar diez doce quince artículos cada año y obviamente yo sí le dedico muy buena parte de mi tiempo a a estar escribiendo artículos enviándolos a revistas internacionales obviamente siempre toca sino lo rechazan y pues siempre toca corregir esto y lo otro Entonces siempre siempre eh hay trabajo o sea de hecho esta semana me llegaron cuatro manuscritos que estaban sometidos con la correspondientes evaluaciones entonces ahora mismo precisamente estoy corrigiendo uno uno de los que llegó Entonces eso sí eso sí es digamos lo que ocupa más tiempo no Como poder sacar el producto final de lo de lo que se ha investigado y la forma de sacarlo pues es a través de publicaciones a revistas internacionales
Entrevistadora1: (12:30) De qué manera tu sientes que articulas estas dos actividades la de docencia y la de investigación
Manuel: (12:35) Para para mí es un todo o sea para mí eh para mí en realidad yo no yo no discrimino si no es... O sea de alguna manera parte de lo que yo hago en la vida es explicar cosas entonces las explico en clase y las explico en los artículos Entonces digamos que soy una especie de vector o de... sí como una especie de vector de conocimientos o sea tanto de eh de conocimiento que yo he leído de otros sitios o de conocimiento que yo mismo he generado soy sobre todo un vector de transmisión de conocimiento Entonces digamos en clase pues uno lo hace de la forma más formal de la manera digamos más cómo podríamos decir como como más tradicional Obviamente muchas de la cosas que uno explica en clase no son cosas que uno haya descubierto sino que son conocimientos que otros investigadores han ido generando a lo largo de las décadas eh sobre ese tema no Obviamente en el caso de los artículos que uno escribe pues ahí sí es básicamente conocimiento que uno está generando de novo pues a partir de los experimentos los análisis que ha hecho pero en realidad es transmitir conocimiento Entonces para mí no hay tanta diferencia entre una cosa u otra aunque los públicos sean públicos diferentes Es como ser actor puede ser yo podría ir a una escuelita hacer una representación o ir a un gran teatro y hacer una representación pero representación es representación En este caso transmitir conocimientos transmitir conocimiento para mí no son dos cosas diferentes sino que es parte de una de una misma cosa son dos caras de una misma cosa
Entrevistadora1: (14:21) Bien Y cómo es esa interacción eh desde tu trabajo con tus pares eh cómo en qué espacio se da a través de qué medios
Manuel: (14:31) Bueno Ahí ahí hay de todo pues porque obviamente desde el punto de vista por ejemplo de mis pares en la universidad pues hombre una tiene personas que son más allegadas y más amigos que que otros o sea de pronto hay personas que uno pues se atraviesa por la escalera y hola y

adiós y nunca más se dice nada y hay otras personas con las que es más fácil tener una conversación y y de pronto discutir incluso buscar hacer cosas conjuntas y después obviamente por Internet pues ahí sí uno tiene un listado de pares enorme de las personas que trabajan exactamente en el mismo campo que uno trabajo no entonces pues

Entrevistadora 1: Esa interacción es permanente

Manuel: (15:15) Es permanente o sea cada día o sea mínimo cada día yo estoy escribiendo del orden de diez doce quince veinte e-mails a personas con las que yo estoy colaborando o me están colaborando y por qué no hacemos esto por qué no hacemos lo otro entonces esa el estar en contacto con alguien para poder sacar adelante investigaciones que uno tiene en mente eso es algo del cotidiano O sea cada día uno siempre tiene que dedicar un ratito a poder escribir esos e-mails de eh de aunar confianzas y de aunar esfuerzos para llevar cosas a cabo eso es constante

Entrevistadora1: (15:54) Claro Bueno y ahora una pregunta tal vez un poco más personal qué qué hace Manuel Ruiz eh en su en su tiempo libre (risas)

Manuel: (16:00) Escribe artículos (risas) O sea realmente realmente realmente rinde para escribir los artículos rinde más por fuera de la universidad que en la universidad entonces generalmente siempre hay una buena parte de la de los días festivos de los fines de semana que que eh yo me encierro solo a escribir sin que nadie me moleste Porque en la universidad si quieres o no que llega un estudiante que llega otro estudiante entonces hombre puedes trabajar no Pero aquello que tu digas diez horas concentrado en esto sin que nadie me distraiga eso es eso es difícil en la universidad Por fuera de la universidad es muy fácil apago teléfonos cierro todo que nadie me moleste y ahí me pongo a escribir Qué otras cosas hago aparte de eso Lo que pasa es que a eso le dedico mucho tiempo no se crean o sea porque además no sólo es el hecho de escribir sino que cuando tu tienes el hecho de escribir te tienes que informar sobre el tema entonces eso quiere decir que tienes que pegarte unas estudiadas bestiales Por ejemplo últimamente últimamente estoy acabando unos artículos con filogenia y filografía de primates y de tapires y claro yo puedo ver que tales grupos de primates se separaron hace dos millones y medio de años porque yo eso lo estimo con los datos moleculares entonces yo tengo que saber qué ocurrió hace dos millones y medio de años que me puede explicar porque esos dos grupos de primates se separaron Entonces qué qué me toca Me toca ponerme a estudiar sobre geología y sobre climatología cómo era el clima en esos lugares hace dos millones y medio de años Entonces eso significa que cuando no estas escribiendo tienes que estar estudiando para poder justificar lo que vas a escribir Entonces eso se lleva un montón de tiempo Qué más cosas hago hay cosas que sí miro los partidos de mi equipo de futbol eso por supuesto eso es sagrado eso es religioso total no (risas) el Barcelona Ve puedo ir de vez en cuando al cine puedo ver películas veo películas Eh y obviamente cuando hay suficientes días para poder gastar de pronto un fin de semana de estos con puente no pero en el momento en que se acercan las vacaciones yo me voy para la selva

Entrevistadora 2: (18:27) A va hasta la selva

Manuel: Sí claro o sea si de niño mi ideal era estar en el amazonas eh pues el niño no ha cambiado mucho y el ideal sigue siendo exactamente el mismo Entonces cuando yo tengo un tiempito pues que sea suficientemente grande yo me voy para alguna selva entonces eso sí O sea por ejemplo ahorita que ya se acerca el fin de año yo voy a estar metido en la selva en Perú ya sé mas o menos por que partes de Perú me voy voy a estar moviendo pero moviéndome en la selva consiguiendo muestras de los animales que a mí me interesan Y también me interesa mucho el convivir y conocer las costumbres de los grupos indígenas entonces eso es algo que a mí también me atrae mucho De pronto como para mí eso es algo digamos que durante toda mi formación mi infancia eso era algo que uno veía en las películas ya después cuando lo ves de verdad pues pues o sea a mí eso me quedo gustando mucho y yo me muevo mucho por ese mundo con indígenas con grupos indígenas bien apartados de la civilización y todo eso y obteniendo muestras pues de los animales que

Entrevistadora1: (19:35) Sigues en tu tarea de investigación

Manuel: Sí sí Yo irme aquellos que dicen llegaron las vacaciones se fue de vacaciones no yo si me voy de vacaciones tengo que hacer algo sino me aburro me aburro Entonces mis vacaciones son vacaciones con safari incorporado así no me aburro sí sí sí

Entrevistadora1: (19:55) Con toma de muestra y todo muestreo incorporado

Manuel: Porque si yo fuera a cualquier sitio o sea eso que la la mayor parte de de los mortales hace que me voy diez días a la playa y me estiro ahí en una hamaca tomando el sol yo no puedo no puedo o sea yo tengo yo puedo ir a la playa pero si me demuestran que en la playa o cerca de la playa hay algo que pueda muestrear entonces bueno listo voy a la playa pero mira es que en la playa al lado hay un

bosque y al lado y y en el bosque hay unos micos ah bueno entonces sí voy entonces sí voy
Entrevistadora1: (20:29) Tiene sentido
Manuel: Sí tiene sentido Entonces todo lo que yo hago desde alguna manera tiene que llevar ese aditamento porque sino me aburro Entonces yo necesito muestrear y ya en los últimos años cuanto más peligroso sea el sitio cuanto más difícil sea el sitio cuanto más apartado de la mano de Dios esté el sitio mejor porque le da ese ingrediente de aventura como esa adrenalina de aventura a mí esa adrenalina me gusta me gusta metido en el río la anaconda saquemos el caimán A mí eso me fascina (risas)
Entrevistadora1: (21:04) Sí suena atractivo suena atractivo
Manuel: A eso es chévere
Entrevistadora1: (21:08) Ven y cómo cuáles son o sea cómo cómo te proyectas tú cuáles son tus expectativas tus sueños en este momento
Manuel: (21:17) No yo eh es o sea yo no he tenido cambios de sueños los sueños siempre han sido los mismos pueden o sea lo que puede aumentar o disminuir pues digamos como como la cantidad pero no el tipo de sueño O sea obviamente conforme uno aprende más cosas uno ve hombre puedo hacer esto puedo hacer lo otro que de pronto uno de muchacho no tenía la capacidad de de de de poder tener todo eso en mente no No yo que que que me veo no yo lo que veo es eh hombre yo si muero con ocho diez libros publicados unos trescientos trescientos cincuenta artículos yo ya estaría contento Creo que mi mi aporte a la humanidad ya habría sido relevante
Entrevistadora1: (22:06) No sí indudablemente
Entrevistadora 2: De hecho ya has hecho un aporta acá de estudiante
Manuel: (22:10) No no no claro claro claro claro obvio y yo ya he tenido pues pues como comentaba yo voy para veinte años ya de docente entonces yo te digo por mi han pasado muchos estudiantes ella fue estudiante por ejemplo (risas) Entonces han pasado muchos estudiantes y obviamente siempre... eh sí o sea obviamente los estudiantes de alguna manera replican van replicando cosas que uno en algún momento les ha les ha enseñado Entonces cuando a mí hay un estudiante me dice no mire yo estudié con usted hace catorce años... recuerdo de un estudiante de la universidad de los Andes yo estudié con usted hace catorce años y porque estudié con usted me encantó la evolución y la genética de poblaciones y hoy en día soy PhD por una universidad en Inglaterra en genética de poblaciones Entonces para mí eso es muy... a mí eso me pone muy contento Eso quiere decir que hubo alguien que el mensaje que yo le pudiera echar le le calo y después ha vuelto su vida en función de eso Y yo tengo muchos estudiantes regados por el mundo y que están... ya han hecho sus doctorados o están haciendo sus doctorados en genética de poblaciones Entonces eso quiere decir que algo de lo que yo les enseñe les gustó les motivó y han o sea han en rutado su vida eh hacia eso Entonces eso si es muy satisfactorio claro
Entrevistadora1: (23:28) Tiene que serlo
Manuel: Claro
Entrevistadora1: (23:30) Manuel tu encuentras alguna diferencia entre los conceptos de educación y formación
Manuel: (23:38) Hombre yo creo que el concepto de formación es más amplio que el concepto de educación Eh uno puede o sea yo le pudo dar educación al menos en un área determinada a alguien Yo le pudo dar conocimientos yo le pudo dar herramientas para que en ese tópico se sepa desenvolverse Yo creo que formar es algo más integral es decir o sea no es sólo dar unos conocimientos sino que es dar como una especie de ejemplo dar como unos eh como unos parámetros psicológicos eh para que la persona desarrolle en su vida Entonces yo creo que de pronto formar es un arte más complejo es un arte más acaparativo que educar Pienso
Entrevistadora 1: (24:29) Y qué crees que debería tender la universidad en términos de formación
Manuel: (24:36) No yo yo creo que la universidad desempeña... o sea yo me podría quejar de otras cosas de la universidad pero en cuanto a lo que es la educación y la formación yo creo que eso es algo que la universidad intenta desempeñar de la mejor manera posible A veces yo pienso que quizá si la planta de profesorado fuera más amplia y cubriera más cosas la educación que podría dar la universidad podría ser más amplia que la que pueda estar dando en este momento Dentro no sé por ejemplo pongamos la carrera de biología por decir algo no entonces yo creo que a veces si faltarían como más profesionales que abarcaran... porque la biología por ejemplo es una ciencia que tiene múltiples ramas y yo creo que el plantel de profesores que trabajan en biología es un plantel de profesores bueno y que cubren áreas muy interesantes pero no las cubren todas Entonces yo a veces yo me encuentro lo que comentaba por ejemplo en el área así como de la geología o sea los organismos no están flotando en el

aire están en un sitio están en un ambiente que va cambiando a través del tiempo Por ejemplo dentro de nuestro grupo de profesores no hay ninguno que sea un especialista en enseñarle a los estudiantes como ha cambiado como ha evolucionado climatológicamente y geológicamente por ejemplo el continente sur americano Entonces a veces los estudiantes en ciertas áreas tienen lagunas que son grandes En otras áreas no porque en esas áreas hay buenos profesionales dentro de la universidad y eso está bien cubierto pero creo que faltarían más profesionales que abarcaran más ramas diferentes dentro de la biología y supongo que en otras áreas del conocimiento no sé física química matemáticas supongo que ocurriría dos cuartas partes de lo mismo no

Entrevistadora 1: (26:38) Y de una manera más general tu qué creerías que debería aportarle la universidad a cualquier persona que pase por ella O sea a los estudiantes qué es aquello que la universidad definitivamente debería dar en términos generales hablandola como institución tal vez no la Javeriana específicamente

Manuel: (26:56) No no obviamente la Javeriana es una universidad que tiene unas características concretas O sea igual que los Andes pueda tener sus característica o la Nacional podrá tener sus características yo creo que la Javeriana tiene sus características concretas y en el estudiante de la Javeriana se nota esas características Es decir yo no sé si esas características son mejores o son peores pero definen al estudiante Javeriano Es decir a mi no sé imagínense un día que yo entro en clase y tengo ahí varios estudiantes yo casi les podría decir por la mirada este es de la Nacional aquel es de los Andes y este es de la Javeriana (risas) u oírlos hablar unos segundo explíquenme tal cosa y sólo de oírlos hablar unos segundo yo ya sé que este es de la Javeriana aquel es de los Andes aquel es de la Nacional y el otro eh de la de Antioquia por decir cualquier cosa Por qué porque cada persona al haber pasado unos años por la universidad tiene una idiosincrasia particular y el estudiante Javeriana tiene su idiosincrasia particular que lo diferencia de otros estudiantes Entonces desde ese punto de vista yo creo que la universidad ya le está dando algo al estudiante que lo diferencia de otros de otros estudiantes de otras universidades Que le podría dar más siempre se puede dar más siempre se puede dar más Pero yo creo que como comentaban anteriormente en el tema de la educación yo creo que obviamente la universidad tiene mucha más historia que por ejemplo en el tema de la investigación Entonces yo veo mucho más errores por ejemplo en el tema de la investigación que en el tema de la educación porque yo creo que en el tema de la educación es algo que la universidad ha manejado desde hace décadas y décadas y décadas entonces claro cuanto más experiencia tienes tu en algo pues los errores los vas limando más fácilmente En cambio en otras cosas que la universidad se está intentando volver fuerte pero mucho más recientemente en el tiempo ahí yo a veces sí veo que todavía que hay muchas cosas que están por construir o cosas que se están contrayendo de pronto entre digamos las diferentes esferas o digámoslo así las diferentes oficinas todavía cada una trabaja como una isla aparte de la otra y no hay una buena integración Pero eso lo veo más en la parte de la investigación que en la parte de la docencia

Entrevistadora 1: (29:19) para ti qué es enseñar y qué es aprender

Manuel: (29:24) Hombre para mi enseñar es por un lado por un lado darle al estudiante unos recursos cognoscitivos sobre un tema determinado Pero también es darle como unos valores psicológicos y emocionales sobre el contenido que se les está dando es decir yo creo que es muy importante dar a conocer cosas pero con pasión con ... eh de una manera que la otra persona diga uy no pues que palo que cosa tan aburrida me están explicando sino que la otra persona diga uy no lo que este tipo explica es pie de emocionante Entonces nos enganchamos en ese cuento y hacemos que ese cuento sea parte también de nosotros Entonces para mi tiene como esa doble como esa doble vía o sea transmitir conocimientos pero transmitirlos de una manera que la otra persona también los haga suyo y quiera vivir también eso

Entrevistadora 1: (30:22) Y en el aprendizaje cómo lo verías

Manuel: En cuanto al aprendizaje del estudiante o al aprendizaje del profesor

Entrevistadora 1: Pues eh de los dos

Entrevistadora 2: De ambos sí

Manuel: (30:32) No yo creo que el aprendizaje es eh una cosa que es como una fuerza madura que cae por su propio peso si hay una transmisión de conocimientos que es adecuada entre las dos partes no Es decir si tu realmente logras entusiasmar al estudiante con lo que estás explicando automáticamente va a aprender más que si pues es un palo seco que le estas dando y que no entiende nada y viceversa o sea de la misma manera que tu le puedes dar eso al estudiante si el estudiante lo capta de esa manera a ti también te está emocionalmente recompensando entonces hay una acción de *feedback* donde tu das él te da tu das él te da y es algo gratificante o sea no es un esfuerzo O sea yo siempre he dicho que

yo soy muy afortunado de tener el trabajo que tengo porque yo hago lo que a mi me gusta hacer entonces a mi me gusta hablar a mi me gusta explicar cosas entonces o sea para mi no es... Yo sé que para algunos investigadores tener que dar docencia es un trauma que ellos dicen no a mi lo mejor que me dejaran en el laboratorio y no me molestaran y no tuviera que dar clase No yo no yo voy a clase y me divierto

Entrevistadora 1: (31:48) Bien Y en términos de esto para ti el conocimiento se recibe o se construye Tu qué dirías al respecto

Manuel: (31:57) No uno puede recibirlo pero lo tiene que ir construyendo en la medida que uno lo va recibiendo lo tiene que construir No es no es suficiente sólo recibirlo o sea si te dan bien pero lo que te han dado tienes que saberlo invertir de forma adecuada Entonces en gran medida uno tiene que ir construyendo el conocimiento o sea está bien que te expliquen cosas y que te digan cosas pero en realidad el estudiante tiene que hacer un acto de apoderamiento de ese conocimiento y empezar a construir sobre esas bases que le han dado no O sea lo que no le pueden dar es el castillo montado le pueden dar parte de los fundamentos del castillo pero él se tiene que ir montando el castillo que a demás es la forma más chévere (risas)

Entrevistadora1: (32:45) Bien Hasta el momento hemos tratado como de conocer un poco de ti y como de tus concepciones acerca acerca del mundo de la educación y de la enseñanza ahora queremos como adentrarnos un poco a tu práctica de enseñanza y es un poco a lo que van dirigidas las preguntas que vamos hacerte ahora Bueno quisiéramos preguntarte primero para qué enseñar

Manuel: (33:11) No pues para qué enseñar es muy sencillo Eh alguna vez alguien alguien me preguntaba que por qué los delfines no habían construido una civilización como la nuestra porque nosotros tenemos muchas cosas parecidas a los delfines O sea para poder crear una cultura se tiene que tener un cerebro inteligente los humanos tiene un cerebro inteligente los delfines tienen un cerebro inteligente Para poder tener una cultura es importante que esa inteligencia vulva curiosos a los individuos y los haga experimentar los humanos experimentan cosas los delfines experimentan cosas Es importante tener un lenguaje los humanos tiene un lenguaje los delfines tiene un lenguaje Entonces alguien me decía entonces por qué los delfines no tiene ciudades o no tiene cosas parecidas a los humanos Porque los delfines no tuvieron manos o no tiene manos para eso que uno va experimentando a lo largo de la vida lo pueda dejar gravado para que el que viene detrás no tenga que hacer el mismo esfuerzo para llegar al mismo punto sino que de alguna manera ya lo tenga hecho Entonces en la vida de los delfines siempre hay un empezar de cero Porque en el momento que un padre se muere el conocimiento que acumulo a lo largo de su vida lo acaba de alguna medida perdiendo porque no tiene como dejarlo para las siguientes generaciones En cambio nosotros si tenemos esa capacidad Entonces para qué enseñar para no tener que empezar de cero cada vez Porque sino cada generación tendría que empezar de cero O sea yo podría haber aprendido mucho a lo largo de mi vida pero como no deje constancia de lo que aprendí pues mi hijo tendrá que volver a partir de cero para poder aprender lo mismo que yo he aprendido en cambio si yo soy capaz a través de las manos de escribir de hacer libros pues como ha sido lo tradicional pues fíjense que la cultura oral es importante pero la cultura oral se va perdiendo en cambio la cultura que queda plasmada que queda reflejada físicamente es la cultura que no se pierde Entonces en esos momentos cuando un estudiante sale de la carrera de biología no está partiendo de cero En cinco añitos le han enseñado una buena cantidad de cosas para que no parta de cero Entonces eso es lo importante de la enseñanza Porque si tuviéramos que partir de cero qué ocurriría siempre estaríamos en el mismo punto porque gastaríamos todo el esfuerzo en llegar a un punto pero en el momento en que nos muriéramos ese esfuerzo ya no serviría para nada Poder enseñar significa que la persona que aprende ya no tiene que partir de cero ya puede partir de diez de cien de mi y todo ese tiempo y todo ese esfuerzo ya se lo está ahorrando Pues claro la enseñanza es fundamental es fundamental para nuestro sistema de vida

Entrevistadora1: (36:16) Bien Y tu cómo planeas tus clases Un poco cómo las desarrollas también

Manuel: (36:22) Bueno yo las desarrollo como siempre me habría gustado que me las hubieran explicado (risas) Es decir yo dependiendo del tiempo o lo que sea pues obviamente yo estudio el tema yo veo cuales son como los aspectos más importantes o más prioritarios de ese tema y entonces yo digamos me doy la clase a mi mismo O sea si yo fuera el estudiante cómo me hubiera gustado que me hubieran explicado eso Entonces yo me lo explico a mi mismo y si quedo convencido eso es lo que explico en clase al día siguiente (risas)

Entrevistadora 2: (36:53) Escribes algo realizas algún mapa ideas principales

Manuel: (36:58) No en mi cabeza o sea no lo hablo lo hago en mi cabeza O sea muchas veces antes

de irme a dormir o sea yo por ejemplo yo sé que mañana tengo clase antes de irme a dormir pienso o sea pienso bueno tenemos tal tema tales son los puntos importantes de este tema eh cómo me lo explicaría yo a mi mismo para que lo entendiera más fácilmente y que lo entendiera de una forma que fuera sabrosa o sea que no fuera tostón (risas) que no fuera sino que fuera algo como gracioso o sea que entrara bien Entonces yo me lo explico a mi mismo y si yo me lo explico a mi mismo y me rio de lo que me rio explicando si lo estoy entendiendo entonces digo esa es la manera (Entrevistadoras: esa es y risas) y al día siguiente pues eso es lo que ejecuto

Entrevistadora 1: (37:43) Y cuando llegas por primera vez a un aula ese primer día de clase qué información te parece relevante dar Cómo es ese primer día

Manuel: (37:50) No ese primer día es un día muy relajado entonces yo generalmente lo que hago es hablarles de la materia O sea no entro en ningún capítulo en concreto sino hablemos de la materia Por qué esta materia es interesante por qué es importante eh cuántos premios noveles son premios noveles porque sabían de esta materia Eh les dibujo un poquito lo que va a ser el curso va haber tal capítulo tal capítulo en este capítulo hablaremos de esto de esto ta ta ta Siempre poniendo algunos ejemplos como anecdóticos de cada uno de los capítulos Después siempre comentando que tipo de bibliografía pueden acceder ellos para completar lo que yo explique cuál va a ser la dinámica de los exámenes cómo van a ser los exámenes Entonces no desde... el primer día de clases es siempre un día como relajado e informativo de lo que va a ser el curso

Entrevistadora 2: (38:46) Tu preguntas sus expectativas de la clase a los estudiantes

Manuel: no

Entrevistadora 2: a qué vienen qué creen que...

Manuel: (38:54) No o sea yo tengo claro una cosa cuando es una materia como evolución que ha sido tradicionalmente una una materia pues obligatoria en el pensum o sea que los estudiantes están en evolución porque les toca tomar evolución Los estudiantes que vienen ya materias que que no son materias obligatorias sino que son materias que ellos están eligiendo porque las están eligiendo caso genética de poblaciones o etología evolutiva hombre yo asumo que esos estudiantes están tomando esa materia porque no porque sí sino porque dentro de la formación que tienen ellos o que quieren adquirir ellos hay algo ahí que les llama la atención o les gusta Entonces yo soy consciente de eso yo soy consciente de que quien viene a tomar genética de poblaciones lo hace porque quiere aprender realmente genética de poblaciones o el que viene a tomar etología lo hace porque quiere aprender etología el que toma evolución pues toma evolución porque le toca tomar evolución (risas) sí Entonces eh lo que pasa es que el boca a boca entre los estudiantes funciona y el boca a boca entre estudiantes de diferentes eh cursos también funciona entonces eh de pronto una persona que va a matricular una materia le pregunta a alguien que haya tomado la materia que qué tal entonces entre ellos se van diciendo uy no esta materia súper chévere aquella impresionante uy esa muy pesada Entonces ellos mismos de alguna manera van siendo amplificadores de si esa materia es llamativa para el estudiante o no es llamativa para el estudiantes no Entonces muchas veces ellos solitos ya vienen más que motivados en ese sentido cuando la materia no es obligatoria Y se les ve además tu te das cuenta enseguida tu les ves las caras entonces tu ves las caras de eh déme información y tu lo ves entonces tu sabes que esa gente está motivada

Entrevistadora 1: (40:57) Qué es aquello que tu enseñas Tu qué crees qué consideras que enseñas a los estudiantes

Manuel: (41:06) Hombre pues a mi me gustaría pues yo no sé si eso lo enseño o no lo enseño pero lo que me gustaría lo que me gustaría enseñar no Obviamente una cosa son los contenidos del curso correspondiente entonces yo creo que eso yo lo hago de una forma eficiente o sea en ese proceso que yo les decía el día anterior que bueno hay que explicar esto esto esto a ver cómo lo voy a explicar para que yo mismo me ría de lo que estoy explicando y lo entienda y me parezca ameno Entonces hay una parte la primera parte son los contenidos y yo creo que en eso sí o sea yo creo que soy bastante eficiente en el sentido en que soy capaz de meterme la materia en la cabeza y sé cómo desarrollarla Una segunda cosa que me gustaría enseñar que eso de pronto ya es más complicado que los propios contenidos es la pasión por el tema de esa materia que eso ya no o sea eso ya no hay eh ya no es **Donsansky (42:09)** 1937 en la página 194 del capítulo 4 (risas) No Eso ya depende no sé de otras de otros valores que tu le puedas transmitir al estudiante y que el estudiante sea receptivo para captar esos valores que van más allá como digo van más allá del temario O sea es una cuestión como de actitud como de... sí como de vivir lo que uno está contando Y una tercera una tercera cosa que a mi me gustaría enseñar pero pues vaya usted a saber hasta que punto (risas) uno lo enseña o no es a pensar

con precisión Es decir a uno le pueden decir mire estas cosas funcionan así así y así mire es chévere que usted se acerque a esto de manera así toda atractiva toda chévere toda pasional pero además sea capaz de pensar con precisión Es decir tampoco se crea todo lo que le digan por muy bonito que sea todo lo que le digan o sea usted tiene que ser lo suficientemente habilidoso inteligente para poder separar el trigo de la paja porque no todo lo que le van a decir en una clase por obligación tiene que ser verdad Entonces tiene que saber pensar y con precisión rápido o sea que no le tomen el pelo si Entonces eso yo intento también de alguna manera porque a veces yo puedo dejar una frase y todo el mundo se queda callado yo en esa frase a lo mejor he dicho cualquier bestialidad pero yo la he dicho viendo que quiero ver cuál es la reacción Entonces eh o sea a mí sí me motiva ver que el estudiante no sólo va adquiriendo conocimiento sino que también es capaz de pensar con una lógica y en unos términos determinados entonces eso me parece que en realidad de las tres cosas que comento bueno las tres son importantes y las tres interactúan unas con otras pero esta última a mi me parece básica es decir que que la persona tenga como una capacidad de pensar rápido y ser crítico con lo que está pensando hum Eso no es tan fácil de evaluar como si les explique el tema A o el tema B Y depende mucho de la personalidad de cada estudiante hay estudiantes que pueden ser mucho más piensan mucho más rápidamente y son mucho más críticos con lo que piensa y hay otros que son más lentitos y son menos críticos con lo que piensan no Pero me parece que eso último es muy importante

Entrevistadora 1: (44:48) claro Y tu qué qué recursos crees que llevas al aula O sea cómo manejas eso el asunto de la ayuda del recurso

Manuel: (45:00) Cuando cuando me preguntabais al principio cuando yo era niño o cuando yo me formaba si habían profesores que me habían llamado la atención Sí en todos los profesores que me llamaron la atención hubo una cosa hubo digámoslo así un mínimo común múltiplo entre todos ellos y es la oratoria la forma de hablar la forma de hablar Y yo creo que en realidad un profesor de verdad un profesor bueno en realidad no debería necesitar demasiadas estrategias audio visuales para explicar las cosas las tiene que poder explicar con la palabra Y con la palabra tiene que ser capaz de que el estudiante en su mente se imagine lo que está diciendo Entonces para mí eso es un factor esencial y es la oratoria O sea el saber hablar con propiedad el saber hablar con precisión el decir cuando tu piensas una cosa decir exactamente lo que estas pensando el encontrar en todo momento el término la palabra el adjetivo que hay que poner en esa frase para darle a esa frase el sentido Entonces yo creo que como a los políticos en este caso un político qué hace ir y vender una idea es un profesor que va va y vende una idea Entonces para mí es determinante la capacidad de oratoria que tenga la persona frente a un público determinado Y obviamente saber ajustar esa oratoria al público que tiene delante Porque que poco o sea yo me acuerdo que cuando yo era niño en el libro de Lázaro Carreter el libro de literatura de lengua española ponía quién es una persona culta yo tenía ocho nueve años y eso se me quedo grabado quién es culto la persona que sabe cambiar de registro idiomático dependiendo de las circunstancias Es decir si lo que tengo adelante es un grupo de pastores o de campesinos no les puedo hablar de la misma manera que a un grupo de médicos totalmente especializados mi lenguaje tiene que cambiar Entonces lo que yo creo que es supremamente importante es tener un lenguaje tener una oratoria que se acople perfectamente pues a los muchachos de veinte veintiuno veintidós años que tienes delante con las palabras precisas con los adjetivos precisos con los verbos precisos (entrevistadora: los ejemplos) con los ejemplos precisos Y no utilizar ni un lenguaje demasiado coloquial como podrías hablar con un amigo en una conversación en un restaurante o un bar pero tampoco como si le estuvieras dándole el discurso a veinticinco premios noveles y totalmente especializados Entonces tienes que saber equilibrar eso y yo creo que en el don de la palabra reside en gran medida el mensaje de un buen profesor Porque un profesor que no sepa explicar las cosas con palabras ya queda muerto sí puede poner una diapositiva y decir miren eh a ver la mitocondria pues miren la mitocondria pues ahí queda como por dentro de la célula sí listo chévere (risas) a mi me parece muy bien que existan esos medios audiovisuales bien Pero un profesor que tenga el don de la oratoria no necesita mostrarle ninguna imagen al estudiante porque con la palabra ya les está mostrando la imagen en el cerebro de los estudiantes Es como leer una novela o que te pasen la película de la novela Es lo mismo a mi siempre me ha parecido mucho más apasionante coger y leer la novela e imaginártela tu la novela que no cuando sacan la película y ya está digerido todo lo que tu tenías que haber construido leyendo la novela pues es lo mismo A veces pues sí hombre hay cosas que sí no pues una imagen aquí o dependiendo del público sí está bien que hayan imágenes pero creo que el factor principal es el factor de la oratoria O sea el conocimiento del tema el saberle dar pasión al tema el intentar que el estudiante sea crítico y pueda pensar rápidamente pero la herramienta que tu utilizas para eso es la oratoria

Entrevistadora1: (49:26) Muy bien Y Manuel qué te motiva a ti a incorporar entre tus clases campos que de pronto están un poco más lejanos o ajenos a la temática que convoca la materia o por ejemplo como experiencias que generan como situaciones de ruptura o de confrontación Eh también un poco la pregunta porque es eh pues como sabes hemos estado leyendo esta clase que tuvimos la oportunidad de compartir contigo y quisiéramos como explorar un poco qué es lo que genera o sea qué te motiva a incorporar por ejemplo las narraciones las metáforas que es algo muy característico muy propio tuyo

Manuel: (50:11) Sí hay una por ejemplo claro la clase de evoluciones particularmente daba para eso pero de pronto otra materia como genética de poblaciones que es más técnica digámoslo así da menos da como menos chance para ese tipo de cosas pero hablar de evolución es hablar de qué Es hablar de todo Porque todo lo que tenga que ver con la biología es susceptible de que evolucione entonces a mi en esa clase lo que me parece particularmente importante es que el estudiante se de cuenta de que hay una forma de pensar en biología y es una forma de pensar dentro de los términos de la biología evolutiva es una forma de razonamiento Y que mejor forma que mejor forma que el estudiante se de cuenta que cuando uno está hablado de evolución no está hablando de algo que está ocurriendo por allá perdido o que en una selva remota o que en un laboratorio oculto no En muchas de las cosas más triviales que hacemos son el producto de la evolución biológica Entonces precisamente para mostrarle al estudiante que de pronto si le deja los apuntes al compañero o no se los deja eso tiene que ver con la evolución eso tiene que ver con las ganancias y los prejuicios que va a sacar de esa acción entonces para mi me parece que lo más atrayente es traerlo al mundo de las cosas más usuales que nos ocurren en nuestra vida Entonces por eso es que parte de la evolución más allá de los fósiles y del ADN yo muchas veces las dirijo hacia cosas que tienen que ver con los comportamientos más naturales y más usuales en los humanos Porque es una forma de mostrarle al estudiante como si somos capaces de pensar en términos evolutivos muchas cosas de nuestra propia vida muchas cosas de nuestros propios instintos muchas cosas de nuestras propias necesidades son fácilmente entendibles bajo esa perspectiva evolutiva en cambio si el estudiante no tiene esa perspectiva evolutiva esos comportamientos el por qué hice esto y no hice lo otro quedan como en el espacio de no sé Pero si yo te puedo explicar cómo interpretar evolutivamente eso o sea me parece que es la máxima demostración de que hablar de tema de evolución biológica no es simplemente una cuestión académica que unos cuantos sesudos unos cuantos intelectuales se dedican a eso sino que en la vida cotidiana podemos ver perfectamente como buena parte de las cosas que hacemos son una consecuencia de que nosotros somos parte de una evolución determinada Entonces por eso me gusta irme cosas que trascienden uno puede decir bueno pues hablar no sé de Dios o hablar de por qué una mujer estaría más interesada en casarse con un hombre más mayor pero que tuviera más plata que con un hombre más joven pero que tuviera menos plata Son cosas del día a día que aparentemente nada tendrían que ver con la biología ni con la evolución pero tiene mucho que ver con la evolución Entonces mi idea es a través de esos ejemplos del mundo diario que el estudiante se de cuenta que el pensamiento evolutivo lo puede incorporar a su vida perfectamente A mi me interesa o no me interesa esta novia a mi me interesa o no me interesa este novio y que cuando lo piensa se de cuenta que lo está pensando porque está utilizando un razonamiento de tipo evolutivo O sea esas cosas a mi me parecen supremamente interesantes porque es como ver la evolución en acción en nosotros mismos no es una cosa de laboratorio no es una cosa ahí eh que hay que abrir una cuaba y sacar unos fósiles No no no En nuestro propio comportamiento uno puede experimentar perfectamente con eso

Entrevistadora1: (54:05) Y la pregunta Manuel hay (risas) Nosotras eh nos ha llamado poderosamente la atención el que eh a través de todo tu discurso durante clase se plantean preguntas preguntas que quedan abiertas quisiéramos saber el porqué de la pregunta qué te motiva a incorporarla

Manuel: (54:30) Pues hombre hay cosas yo efectivamente voy dejando preguntas constantemente Yo tengo mi opinión sobre las respuestas a esas preguntas y yo podría en muchas ocasiones decir miren saben lo que yo... sobre tal cuestión que yo acabo de enunciar saben lo que yo pienso Quieren saber lo que yo pienso de verdad Pues yo pienso esto esto esto Pero yo no lo hago y no lo hago porque porque yo prefiero dejar la puerta abierta a que sea el propio estudiante el que pueda contestar eso Si yo contestara mejor una determinada pregunta de una manera también determinada yo le podría estar explicando al estudiante que dentro de una serie de teorías evolutivas que yo he explicado yo me decanto por una de ellas digámosle si el profesor nos explica por decir algo cinco teorías evolutivas y resulta que cuando se hace preguntas utiliza los argumentos de la teoría tres para explicarlas todas eso quiere decir que él es partidario de la teoría tres y no de las otras Y yo eso no o sea aunque yo internamente tenga mis creencias y considere que a lo mejor la teoría tres es la que explique mejor eso pero me parece que

<p>entonces estaría desautorizando a las otras teorías que estoy explicando y no yo lo que quiero es que el estudiante vea el panorama de teorías que hay que si a él le gusta más la teoría uno o la teoría cinco pues mire muy bien pero que sea él o sea dentro del contexto de las posibles explicaciones que hay que sea él el que se lo vaya construyendo lo que decíamos antes uno da unos elementos pero después es el estudiante el que se los tiene que construir Si yo le cierro la pregunta yo ya le estoy dando la torre construida yo no quiero construirle la torre yo quiero que se la construya él pues con sus conocimientos con su forma de ver el mundo o sea si Entonces por eso yo muchas veces planteo preguntas pero no las cierro las dejo abiertas Y que cada uno intente o sea intente contestarse la pregunta pues con los términos que yo he dado No</p>
<p>Entrevistadora1: (56:36) Bien y cuando llega la hora de la evaluación...</p>
<p>Manuel: que es lo mas pesado de todo Es lo que menos me gusta de la docencia</p>
<p>Entrevistadora 1: Si</p>
<p>Manuel: sí</p>
<p>Entrevistadora 1: Para qué evalúas Qué evalúas Cómo lo haces</p>
<p>Manuel: (56:50) Si por mi fuera yo los aprobaba a todos (risas) Yo digo la verdad o sea me parece que al menos en esas asignaturas que vienen porque quieren tomar la materia hombre se supone que usted vino a tomar genética de poblaciones pues es que tiene que tener alguna inspiración o algo que lo motiva porque si no o sea qué hace aquí No yo lo que intento evaluar es un poquito lo que decía antes como esa capacidad de... no tanto de que se aprendan el conocimiento sino como esa capacidad de poder ser críticos y poder ser como reflexivos ante cualquier pregunta sí Yo les dí una forma en como pensar yo les pongo unas preguntas demuéstrenme que ustedes me pueden contestar esas preguntas utilizando ese tipo de razonamiento que yo les mostré que aunque yo sea muy dado a las citas tu lo sabes o sea de tal cual que a mi el estudiante me conteste eso o no me conteste eso a mí no me preocupa a mi lo que me preocupa es ver que el estudiante internalizó la forma de pensar dentro de esa materia y en el momento que veo que es capaz de hacer eso generalmente ese estudiante aprueba Pues obviamente si lo hace con un buen estilo escribe bien contesta bien pues obviamente pues va a tener mejor nota Pero lo que yo busco es como que haya captado como la esencia como la filosofía de que va esa cosa Entonces si ha captado esa filosofía pues no tiene porque tener muchos problemas en la materia</p>
<p>Entrevistadora1: (58:30) Y cómo defines los momentos para evaluar</p>
<p>Manuel: (58:36) Bueno yo generalmente yo creo que mis exámenes son fáciles son fáciles o sea no no busco preguntas súper rebuscadas súper técnicas no Yo lo que quiero es que el estudiante me demuestre eso me demuestre que ante un tema cualquiera que yo les pueda poner él sabe desarrollarlo con la filosofía que yo he dado en clase Para mí eso es como lo más importante Yo soy muy monótono en ese sentido o sea siempre he tenido la misma forma de proceder en los exámenes o sea hay profesores que les gusta cambiar el tipo de examen No yo no yo soy muy conservador Entonces yo generalmente les pongo cinco preguntas sobre el tema que sea si es genética de poblaciones o a veces en evolución si dentro las preguntas hay un problema o dos problemas que resolverme me parece bien porque con los problemas tu también te das cuenta hasta que punto la persona no simplemente se aprendió algo de memoria sino que es capaz de solventar un problema eso siempre me parece bien Y no yo cuando corrijo los exámenes y demás lo hago siempre con mucha calma con mucha paciencia (risas) A veces pues hay estudiantes que escriben con una letra que es terrible entonces esos a unos si le sacan sudor canas y demás porque para entender una frase la tienes que leer tres veces y qué me quiere decir el bendito este qué me quiere decir (risas) Porque... Entonces yo si agradezco mucho los exámenes que están con muy buena letra que están escritos bien redactados Creo que la forma de redacción de alguna manera también te está indicando la claridad mental que tiene la persona o sea una persona que redacta bien que escribe bien generalmente es una persona que entendió la filosofía del curso Una persona que a duras penas puede poner dos frases seguidas pues también a duras penas pudo entender la filosofía del curso entonces o sea yo me fijo en eso y soy bastante indulgente poniendo las notas Quizá cuando yo llegué de España era mas duro era como más... uno con el paso de los años uno se vuelve como más blandito más paternal (risas) Eso es cierto</p>
<p>Entrevistadora 1: (1:1:06) Bien Eh y cómo ves tu a los estudiantes cómo los describirías</p>
<p>Manuel: (1:1:11) No yo creo que los estudiantes de la Javeriana hombre hay generaciones y generaciones o sea uno no puede decir que todos los cursos que te llegan son idénticos porque hay cursos donde tu te das cuenta que hay más gente motivada y que de pronto hay una proporción de personas más... como mejor preparada y hay otros semestres que tienen cursos peor preparados Pero yo pensaría que en general en términos medios yo tengo una buena opinión del estudiante Javeriano O</p>

sea entiendo que de pronto pero eso ya no es exclusivo de la Javeriana yo fui profesor en los Andes y también eso lo observé de pronto en el colegio en el bachillerato hay algunas lagunas y cuando el estudiante llega a la universidad llega con ciertas lagunas que no tendrían que ser en la universidad donde se tendrían que reparar tendría que venir ya o sea un estudiante que entra a la universidad tiene que saber escribir o sea no no la universidad o si un estudiante está estudiando biología pues no es en la carrera de biología donde le tienen que enseñar a escribir bien se asume que eso ya lo debería saber Entonces en general en Colombia lo que yo he visto en los Andes yo he dado cursos en la Nacional también he visto buena parte de lo mismo es que a veces el estudiante o sea el estudiante que ingresa a la universidad tiene algunas lagunas o tiene algunas fallas en su formación que sospecho que es del sistema nacional o sea del sistema colombiano no es una particularidad de la Javeriana Pero ya cuando el estudiante ha pasado varios semestres en la universidad y llega a las materias que yo doy que generalmente son materias ya de últimos semestres yo creo que una buena parte de esas deficiencias iniciales se han ido como (entrevistadora: subsanando) subsanando por el camino hum Insisto no es en la universidad donde un estudiante tiene que aprender a escribir pero bueno Yo no veo que el estudiante Javeriano esté retrasado con respecto a otros estudiantes de otras universidades colombianas o sea yo veo que puede ser igual de competitivo que cualquier estudiante que salga de los Andes o de la Nacional porque a veces dentro del medio colombiano hay mucha susceptibilidad es en eso es que si salió de tal universidad no Yo creo que en definitiva cada estudiante se construye su mundo y si un estudiante quiere ser bueno será bueno en la Nacional será bueno en la Javeriana será bueno en los Andes Entonces no yo general yo puedo yo doy fe que he tenido excelentes estudiantes aquí en la Javeriana excelentes estudiantes

Entrevistadora1: (1:4:07) Para ti qué es un excelente estudiante

Manuel: Primero un estudiante que ya ha hecho de lo que está estudiando su forma de vida o sea un estudiante que dice yo ya sé de mayor ya sé lo que quiero ser Quiero dedicarme a esto y sé que me voy hacer el doctorado a tal sitio y voy a aprender muchísimo sobre esto Y lo dice y lo hace y tu te das cuenta que esa persona tiene una ilusión por esa materia pero una ilusión loca o sea está más ilusionado que cuando yo tenía su edad Entonces son estudiantes que es eso...(interrupción por llamada telefónica del minuto 64:48 al minuto 68:20)

Entrevistadora1: (1:8:29) Pues queríamos preguntarte bueno continuando un poco como como con esto aspecto de los estudiantes queríamos preguntarte qué consideras tu que los motiva o que los desanima

Manuel: (1:8:43) No yo creo que los estudiantes en general cuando ya llegan a estos semestres finales hombre una persona que se a aguantado toda su vida estudiando que ha hecho una carrera hombre algo tiene que ver en eso que le gusta porque si no qué hace usted ahí lárguese y haga otra cosa (risas) Y yo creo que cuando un estudiante llega hasta ese punto es muy fácilmente emocionable O sea de pronto no sabe exactamente dentro del mundo de la biología que quiere hacer pero lo que le gusta le gusta entonces es un poquito como decirle mire yo le voy a mostrar lo que yo hago es como si fuera eso saco la bola mágica a contar ta ta ta ta salen los geles salen los resultados mire ya podemos explicar lo que paso con ese bicho en los últimos veinte millones de años entonces yo me he dado cuenta que es muy fácil que el estudiante se emocione con eso Entonces no me parece difícil y lo que yo os comentaba antes o sea yo tengo estudiantes que han hecho el doctorado en Londres que han hecho el doctora en Austria que han hecho doctorados en Alemania en España en Estados Unidos y que trabajan con eso Entonces o sea para mi algo les tuve que explicar que les gusto mucho que se dedicaron después a eso entonces eso es lo que me parece que es fundamental cuando yo digo que he tenido muy buenos estudiantes aquí en la Javeriana es porque he tenido muchos estudiantes que después han seguido sus carreras científicas y hoy en día incluso alguno de ellos son personas eh que ya empiezan a ser prominentes en ese campo de la ciencia Entonces a mi eso me parece muy gratificante

Entrevistadora1: (1:10:25) Qué crees que los desanima

(Aquí termina el video y sigo sólo con el audio)

Manuel: Hombre hay estudiantes que se desaniman por cuestiones personales que de pronto en sus familias hay algo que no funciona bien o si tiene pareja la relación con la pareja no es buena Eh yo he visto más estudiantes animados que desanimados pero cuando los he visto desanimados los he visto más por cosas externas al propio medio académico o sea por otros problemas por otras preocupaciones por plata o sea la plata si acostumbra a ser un problema grande entonces si no tiene la plata para hacer algo eso si los puede desanimar Pero no el ambiente académico en si sino cosas entorno al ambiente académico

Entrevistadora1: Queríamos preguntarte una cosa y es que para ti qué es bueno y qué es malo en una clase que suceda dentro de una clase
Manuel: No o sea yo creo que es malo cuando todo el mundo quiere hablar y todo el mundo habla y nadie se calla entonces yo creo que es bueno dentro de una clase un cierto orden Malo pues yo la verdad así que yo haya tenido experiencias malas dentro de una clase De pronto yo recordaría una en mi vida sólo una en la universidad de los Andes estaba recién llegado yo de España o sea como dos meses sí yo llevaba como dos meses dando clase llegado de España Les puse un parcial y a la semana siguiente pues yo ya tenía las notas y yo les leí las notas en público fulanito de tal 3 1 menganito de tal 3 4 menganito de tal 2 8 y de repente pues no sé leí el nombre de una niña le dí la nota creo recordar que había sacado 2 7 o 2 8 y se levanto tiró la puerta y eran de estas puertas que tiene vidrio y al tirar la puerta los vidrios se vinieron abajo esa es la única pues vez o sea que me acuerdo de algo así como desagradable en clase yo nunca he tenido así cosas desagradables no
Entrevistadora 1: Y cuál es la anécdota más simpática o significativa para ti como tu vida docente
Manuel: No sé muchas yo tengo muchas anécdotas o sea no o sea no como anécdota algo que diga uy no sé me llamo muchísimo la atención algo en clase No O sea yo creo que mi vida en clase ha sido algo muy normal De pronto en investigación si podría contar anécdotas más llamativas y demás pero en clase así anécdotas no no tengo ninguna anécdota así en particular que diga siempre me acuerdo de eso no Pues siempre hay algún estudiante que hace algún comentario ingenioso o gracioso y todo el mundo nos reímos pero así alguna cosa particular no
Entrevistadora1: Bueno Y cuál finalmente ya para concluir crees que sea el efecto de tu enseñanza
Manuel: O sea un poquito el efecto de mi enseñanza tiene que estar trazado por las tres condiciones que yo comentaba antes Es decir que la persona le guste ese tema la persona acabe siendo una persona que no solamente intelectual sino que emocionalmente se involucre con ese tema que ese tema lo haga parte de su vida y después lo que les comentaba a ustedes esa capacidad de poder razonar de poder pensar rápido y de poder pensar con un criterio conforme lo que se está analizando O sea en el campo de la genética quizá tanto en la evolución no pero en la genética de poblaciones la genética de poblaciones es una materia es probablemente la materia dentro de la biología que tenga una carga más matemática de todas eso que significa significa que que en este caso el biólogo tiene que utilizar la cabeza no digo como la utilizaría un matemático pero casi casi Entonces tiene que saber transformar las cosas reales en cosas que pueda manejar con un pensamiento matemático Entonces poder dar esa filosofía de pensamiento a los estudiantes me parece que es lo más importante que yo les puedo dar Cuando a mi viene un estudiante y me dice yo he hecho un doctorado en genética de poblaciones en la universidad de Litz en Inglaterra o yo he hecho mi doctorado en genética de poblaciones en la universidad de Viena por decir cualquier cosa yo sé que eso sí logré pasárselo a esos estudiantes porque si no no habrían hecho eso no se habrían dedicado a eso Entonces quiere decir que pues no a todos obviamente pero a una cierta fracción de los estudiantes si les pude pasar esa forma de interpretar el fenómeno viviente con una buena dosis de herramienta matemática y para mi eso me parece que es muy importante porque esos biólogos van a ser biólogos que van a tener una cantidad de herramientas enormes para poder hacer lo que se les de la gana No no porque se dediquen a la genética se pueden dedicar a cualquier otra cosa dentro de la biología pero el hecho de que tengan esa forma de pensar y que utilicen constantemente herramientas matemáticas para resolver esos problemas sé que eso es una ventaja para ellos muy grande Se dediquen a la ecología se dediquen a lo que se dediquen Entonces ver estudiantes que han hecho eso pues es muy satisfactorio hombre alguien le quedo eso
Entrevistadora1: No pues Manuel de verdad de agradecemos tu tiempo...
Manuel: No hay de que pues ahí yo les conté tal como me preguntaron de la forma mas espontánea posible pues yo les conteste lo que es
Entrevistadora 1: y acogernos también en tu espacio de verdad que muchísimas gracias
Manuel: No no pues a mi me parece bien o sea a mi me parece bien eso... Primero me parece bien que se investigue sobre la docencia porque también es un objetivo muy interesante de ser investigado no Como cualquier otro entonces pues dónde mejor que un la universidad que profesores de alguna manera estudien cómo actúan los otros profesores pues me parece muy bien o sea no tienen que venir extraterrestres a ver como lo hacemos (risas) o sea No
Entrevistadora2: no te imaginas todo lo que nos ha dada tu clase
Entrevistadora 1: Si ha sido muy interesante en algún momento te mostraremos ya el producto
Manuel: Claro hay una cosa de la que yo no tengo perspectiva porque yo tengo perspectiva de los profesores que yo tuve pero yo no tengo perspectiva de cómo otros profesores que son coetáneos a mi

dan las clases o no dan las clases porque yo no voy a las clases de otros profesores si Entonces yo no sé hasta que punto puedo comparar... (interrupción de estudiante) Entonces eso o sea yo sé yo me acuerdo de mis profesores yo sé lo que yo hago en clase pero yo no sé lo que hacen otros profesores en clase Pero podría ser una experiencia interesante como coger profesores y rotarlos al menos aunque sea una clase o dos clases por los cursos de otros profesores porque de pronto yo veo a otra igual que yo veía a un profesor y decía uy tan chévere como explica eso tan chévere como explica eso De pronto hoy en día podría ir a la clase de otro profesor y decir hombre tan chévere como explica eso como desarrolla eso Yo no lo había visto así podría coger esas herramientas para incorporarlas a mi clase y hacerla mejor no Entonces es eso a veces cuando hacen pares de evaluadores te toca evaluar a fulanito pues yo que sé o sea yo que sé pero si lo hubiera visto en clase de pronto eso a mi me daría más herramientas para decir sí lo hace bien no lo hace tan bien puede mejorar lo que sea no

Entrevistadora1: De verdad mil gracias por todo

Manuel: No a vosotras

Cuaderno 1

bisexuales, no son castigados. (aveva guinea)
todos serán bisexuales, se ven como un comportamiento natural.

En poblaciones con enfermedades hay normas más estrictas que castigan la promiscuidad, donde no hay enfermedades las normas son más flexibles y se permite tener varias parejas, la eficacia biológica aumenta, los seres homosexuales se fijan en la población.

21/08/09

• Capacidad de los humanos de tener **espiritualidad**: se está planteando si existen genes que predispongan o están asociados a la espiritualidad. Esta asociación no la desarrolla necesariamente en creencias religiosas, puede ser humanitaria.

Hammer, Urhe → estudios con gente que trabajaba con el prójimo, algunos tenían vida religiosa intensa, los que no la tenían, sus niveles de "bondad" eran altos.

Se les estudiaron las **monoaminas** → neurotransmisores (serotonina, adrenalina etc), para buscar correlación de θ seres que tienen que ver con las monoaminas y θ espiritualidad.

Gen DADR → captación de dopamina → No hubo relación.

El otro gen → para θ serotonina al cerebro con este genotipo hubo relación.

- Encontraron el **VMT2** → tiene que ver con su empaquetamiento, codifica para una proteína que recubre las monoaminas y las protege cuando pasan de una membrana sináptica a otra, para que no se destruyan.

Prueba si algún alelo del gen tiene relación, encontraron que el alelo c30050A tenía una

alta relación con la espiritualidad.
los individuos que tienen C o A puntúan + alto frente a la espiritualidad y A puntúan + bajos.

Las ♀ → + superiores de espiritualidad que ♂
en los demás sentidos ocurre lo mismo.
- la edad no tiene nada que ver con la frecuencia ind. espirituales.
- las tasas no determinan la frecuencia alélica.
- Desde se analizaron hembras, se observó que los hnos que tenían el alelo C tenían prom. más elevadas que los hnos con alelo A. la espiritualidad no está determinada no sólo por este gen.

Importancia de las monocinas protegidas:
Células de linfocitos que carecen del gen ~~VMZ~~ VMZ no sobreviven mucho, crecen + lentamente, son apáticos, "tristes", mueren prematuramente. cuando morían observaban que en el cerebro no había daño cerebral, pero las monocinas no estaban protegidas y las estimas las degradaban rápidamente.

Las monocinas debe estar protegidas para que el S.N. funcione bien.

algunos otros genes generan comportamientos parecidos a los del gen VMZ. Genéticamente sociables, todo es armonía, + capacidad de sentirse unido al universo y otras sensaciones + (extasis) → acabar quemando las neuronas x a las obliga a producir exceso de neurotransm. protegida hasta matarlas.

Se ha encontrado otro gen que tiene que ver con la serotonina, codifica que esta molec. pueda unirse a los receptores, conexiones de las membr. de las neuronas.

Las personas con + frecuencia de tendencia de religión = poco creyentes, individualistas, desconfiados.
Para este gen la frecuencia está a la par en las poblaciones analizadas.
una persona heterocigota tiene ambos comportamientos: homocigota (dificultades), el hetero = + extático.
↳ Solitarios.

• Sorich → Genética de la esquizofrenia → doble personalidad, heredabilidad elevada.
en otro caso de polimorfismo, el + de receptores en las neuronas en la sinapsis (monocinas) está totalmente incrementado, vida sensorial de receptores de dopamina. los hnos que no pierden la enfermedad son heterocigotos y son los que tienen mayor conciencia evolutiva, tienen + de receptores alélicos pero no tanto para dopamina. la enfermedad (falta de comunicación), gran curiosidad, sociables, tienen + hijos que los homocigotos → menor eficacia reproductiva.

• Enfermedad vacas locas (Priones) → + simples que virus son muy pequeños y pasan las barreras del S.N.C. los caribales de nueva guinea se infectaron con priones. en poblaciones donde hay bajo consumo de carne son más susceptibles a infección. mientras que las otras no desarrollan la infección, estos individuos tiene genes asociados a la resistencia a los priones y han sido seleccionados para su defensa (poblaciones que han consumido carne milenariamente).

- Hay virus (virus heterocigotos) que no desarrollan SIDA (Africa) se han hecho resistentes al virus.

- Aun no se explica el dilema de Haldane.
A finales de los 90: Lewontin (1978).
Billings (1999) Genética de poblaciones:
Explican variabilidad genética elevada en algunos genes.

Hipótesis de desdoblamiento de hábitat.
MPI + maraca fofata (isomerasa) (gen) aquí encadena 6 alelos ≠ "marcador".
este gen tiene que ver con la regulación de la cantidad de sal que pueden perder sus tejidos.
ej: si BB → tolerantes a salinidad
DH → + tolerancia.

Debido de la profundidad las combinaciones genéticas son + desdobladas de las (C) sal que hallan en la columna de agua; los molinos se fijaron al azar pero se seleccionan + genotipos para microambientes + y esto eleva la + variabilidad genética.
los organismos grandes la variabilidad genética es mucho + baja. los invertebrados tienen variabilidad + alta.

Esto explica porque para ciertos genes hay + variabilidad en organismos con movilidad restringida. pero no explica de forma general los org. tener alta variabilidad.

• las tasas de mutación y deriva explica la variabilidad, sin necesidad de la S.N. (teoría neutral).

Maur → especiación allopátrica. planteo en un libro "la revolución genética". cambio genético abrupto no producido x la S.N., sino al azar, esto explica refuti que la S.N. no es gradual, el azar es muy importante.

28/08/09

- eventos estocásticos no tienen que ver con la selección natural y estos pueden generar al azar especiación de forma abrupta.

• Allan Templeton. Genética de poblaciones
6-10 millones de años → 2000 si dios (hilo se originaron allí (isla Hawaii).
hizo 2 experimentos: con D. silvestris y D. heteroneura.
↳ Natural.

↳ Nametiva → cabeza para dar a pez martillo. No se reproducen entre ellas, la ♀ no recoge sexualmente al ♂.
El parecido genético entre las 2 sp. es muy alto. análisis 50 genes y hubo 99% de coincidencia entre las dos. Cálculo cuántos genes estaban involucrados en la transición morfológica y cómo también reproducir, encuentro q de 12 a 15 genes controlaban estas características.
• un + pequeño de genes controla la + entre especies, esto va en contra del neodarwinismo.

- Carson: Genética líder en Hawaii
1946 → artículo teórico donde sugiere que en los organismos hay 2 sist. genéticos: el abierto es susceptible a la S.N. (varían x al clima). Permite la adaptación al ambiente.

Y el cerrado = cerrado x genes que no son modificables desde el +. ultra adaptativos, no ligados x la S.N. sino x especiación demográfica y estos genes son los que generan especiación, solo así se no difican.
El mismo 2 niveles de evolución, la microevolución → cambios adaptativos y macroevolución → especiación.

Cuaderno 2



combinación perfecta de:
 confiado - desconfiado
 social - solitario
 genérico - egoísta

La frecuencia de estos genes está a la par: heterocigotas: ventaja en el comportamiento → + exitoso

La genética de la esquizofrenia → cómo es posible q los genes q la producen sean constantes? → se reproducen - y tienen - hijos

Caso de polimorfismo equil.: # de receptores de la sinapsis está total incrementado (saturación de receptores de dopamina) → hermanos: individuos heterocigoto trascendentes desde la perspectiva evolutiva

Algunos casos de protuberancia alveolar y el 51% de la HMC

Locas locas (90's): se compararon a las 60's: un alelo con pocos tandems de repetición vs un alelo con varios tandems de repetición

Las poblaciones camufladas tienden a ser infectadas x priones q las pob. no les contiene → capacidad de defensa de los priones

Niveles de variabilidad en los grupos de organio

Tantos hábitats como [] de sel. en columna de H₂O → Mejillones → selección de fs genotipos para ambientes ≠ s

Bayes: Queda haber cambios abruptos desde el punto de vista genético → AZAR

Templeton 1979-80 Genética y Evolution

Carson: montó un lab en Hawaii para estudiar a los Drosop (trabajo previo, teórico)

En el genoma de los org puede haber dos sistemas genéticos: El abierto: en donde los genes se ven afectados x SN (el ambiente)

El cerrado: genes no modificables x la SN, son estables y solo se modifican si ocurren catástrofes importantes a nivel de población (participan en la especiación)





Heterosexuales: ♂ 12-15 ♀ 6-8 *Parque sexuales*

Homosex } Estrategias sexuales
Heterosex }
Violación }

Es más probable que un homosexual tenga parientes homocromosómicos (tíos, primos maternos) → es el cromosoma X el responsable?
Cromosoma X 2AS1108 → marcador alelo q altamente comporten parientes homocromosómicos hay algún gen dentro de ese marcador q puede estar ligado a este conducto

Xq 28 → Al menos 5 microsatélites asociados a los pedigrís de ind. homos.

Otras regiones de cromosoma autosómico también se han encontrado con relación a esta tendencia

En la mayoría de casos el homosexual nace NO se hace

- Genes q afectan la capacidad de ser promiscuo. El ser homo no implica ser incapaz de replicar relevante después de la relación (ambiguos) → las ♀ son selectivas tener + q perder, los ♂ vice
- ✓ Inician + rápidamente su vida sexual y muy probablemente con un varón más su homo → eso da dota de más experiencia en los comportamientos sexuales lo lo q los usa a hacer + atractivo para las mujeres, por tanto acostumban a tener hijos + tempranos q los varones heterosex
- ✓ Songen psicológicamente a muchas personas (general sus amantes homocromosómicos), lo q les facilita comprender la psicología de una mujer y lo facilita llevar una relación de pareja
- ✓ + Inteligentes, recatados, sutiles para ser ínfelices
- X > probabilidad de ser infectados con enferm de transm sex → su longevidad lo + corta q la d los heteros
- X Bases → heterocigoto para los genes de la promiscua → POLINOR EQUILIBRA
Homo → homocigoto → una ♀ no es suficiente para satisfacer esa necesidad de ser promiscuo
- Aunque los homos tengan + hijos, una proporción de ellos serán homos estigotizos (como si no los hubieran)
- X Surgen castigo de la estrategia mayoritaria → son temido q morir + q los heteros



La base es exitosa cuando se inicia en una población (cuando su frecuencia es baja)

Espiritualidad y/o autoconciencia 8 genes → neurotransm
Blumenfeld → Había algún gen codificante de monoaminas q se relacionaran con la autoconciencia
Wahl → por puntúan en test de autoconciencia: autoconciencia

DADA gen q codifica una receptores cerebrales de dopamina → no había asociación entre el gen y la época de autismo
Gen capaz de pasar → cantidad de serotonina (depresión) → tiempo lento relación
Wahl → hasta 8 genes son hallan relación

Wahl: le comentó a Blumenfeld q el gen VHT2 tenía relación con las adicciones
Le envió las secuencias a Wahl q codifica una prot q recibe a la enzima a menos si el gen tenía monamina protegiéndola en las vesículas de las neuronas y del paso de una neurona a otra

Observó q el alelo C30050A (A): los individuos C tienen puntajes + altos para autismo; los A no!
✓ Los sujetos tienen puntajes más altos de espiritualidad → + frecuencia del alelo C → alelo C = espiritualidad en ♀ + ♂
✓ La espiritualidad se reparte + igual en las clases de edad
✓ No hay → frecuencia de A en el grupo racial
✓ Entre hermanos los C tienen puntajes + altos q los hermanos q tienen alelo A
20-25 genes + implicado en este tema

Wahl: modificación genética de ratones
Ratones q carecen de VHT2 mueren prematuramente; crecen + lento; apáticos, no activos, no se preocupan, no adquieren alimento; no había alteración cerebral; cantidades normales de monoaminas (no protegidas, se degradaban + rápido) → consumo de sustancias psicoactivas, parte de dieta

Extasis: induce a las neuronas de una parte del cerebro a q produzcan serotonina (protección), pero las obliga a trabajar tanto q las deaba en exceso matando (lo a luego causa depresión)
Droga: = q pero de manera gradual, no mata las neuronas (medicamento)

Gen q codifica para q la molécula de serotonina pueda andarse correctamente en los receptores de las neuronas
Las personas q tienen un # pequeño de repeticiones de este gen son poco inquietos, retirados, descompensados, individualistas

Cuaderno 3

DD MM AA

- creen poco en las virtudes del prójimo, poco creyentes, ^{agresivos,}
- las personas con varias repeticiones: ayudan a la gente, solidarios
- la frecuencia de esos genes en la población es aprox. 50-50.
- El heterocigoto \rightarrow va a ser más exitoso.

* Sarich \rightarrow esquizofrenia \rightarrow individuos menos exitosos
↓
enfermedad genética
↓
porque hay regiones
en que no se da esta
enfermedad

El esquizofrénico es homocigoto
 \rightarrow sus hermanos (heterocigotos)
son portadores, pero no desarrollan enfermedad. \rightarrow tienen más receptores para dopamina, pero no tanto como los esquizofrénico.

caso de polimorfismo \rightarrow ultrasaturación de receptores de dopamina en sinapsis neurales.
equilibrado.

- son muy sociables y aumentan posibilidades de reproducción \rightarrow pasan genes a otra generación
- promueve variabilidad genética en las poblaciones.

• Otro ej: vacas locas y priones \rightarrow las poblaciones humanas de norte los priones \rightarrow heterocigotos
moleculas más simple q' la de un virus, pero también pueden replicarse y son muy, muy pegajosos
= cuando son infectados \rightarrow homocigotos nunca han tenido contacto

* Por ej: el SIDA \rightarrow q' en poblaciones africanas ya lleva mucho tiempo \rightarrow generaron condiciones genéticas q' los hacen resistentes; en cambio las otras poblaciones del mundo, como hasta hace poco tuvieron contacto con el virus \rightarrow son más propensas a contraerlo.

- Genoma humano \rightarrow 30 mil genes \rightarrow igual que vaca y ratón.

• HIPÓTESIS DE DESDOBLAMIENTO DE HÁBITAT Lewontin (1978)
- Microhabitats definen \neq poblaciones en un lugar \rightarrow Factores abióticos Gillespie (1979).

Ej: mejillones.

+ Orgs. peq. series de varios spp \rightarrow > variab. genética
+ " grandes, homoterms \rightarrow < var. genético

gen → codifica neurotransmisores
receptores
candidatos → capacidad individuos para
Laminas
no se encuentran relaciones estadísticas
se analizan hasta 8 genes diferentes y no se encuentran

* Vehl → cuento q' había descubierto q' gen VMZ2 → relacionado con adicciones
- C30C50A → posición de gen VMZ2
adels C
-A

individuos AA → más genes en capítulo de independencia y espiritualidad
CC → más altos en dep. cap.

% más frecuente de mujeres espirituales q' hombres → > frec. de gen C en mujeres q' en hombres → aunque no importa si sexo en esta comparación
la espiritualidad se reporta igual en los 4 edades analizadas, tamaño

- El grupo social no afecta
- se observó q' los hermanos q' tenían adels C → propensos de espiritualidad
- más adels q' los que tienen adels A.
- esto no es el único gen → pueden haber 25 más relacionados

- En otro estudio → ratones carecen de gen VMZ2 → más costu
→ menos de variables (más psy.)
→ crecen más lentamente
→ no son activos
→ opórticos
cuando producen cantidades excesivas de neurotransmisores si los no tienen la proteína que los sobre en las vesículas, entonces se degradan muy rápido

- El exceso de serotonina en exceso → lo vuelve más sociable
- depresión es → producción serotonina en exceso
↓
destrucción de neuronas serotonínicas
↓
depresión profunda
por ej. los chamanes pueden inducir visiones y experiencias religiosas por sus rituales
↓
segrega niveles neurotransmisores.

= El prózaco → también tiene ese efecto pero de forma muy leve, pero no acaba con esas neuronas serotonínicas de serotonina

* Otro gen relacionado → hace que la serotonina se acople eficientemente a los receptores de los neurotransmisores → personas con pocos receptores de este gen
Grupo Bancolombia

i) Los bisexuales tienen acoplamiento mucho serotonina de cómo trabajar se pareja (mujer) debido a q' ha tenido muchos parejas sexuales y ha conocido su biología, pero muchos de esos hombres adultos también eran bisexuales y habían trabajado con mujeres

ii) Son más inteligentes, creativos, subidos, al ser infieles, pero la apropiación de sus animales, múltiples aditos, ademas su esposa → no sepan que le sea infiel con otro hombre pero también al ser infieles con mujeres, van respondiendo sus genes y tienen > probabilidad de dejar más mujeres embarazadas.

DESVENTAJAS
i) Si son más promiscuos → son más propensos a contractar enfermedades de transmisión sexual. → su vida reproductiva promedio acaba siendo más corto que la de los heterosexuales (aunque también pueden tener más hijos).
→ polimorfismo equilibrado

ii) El bisexual es heterógamo pero los adels que promuevan promiscuidad, muchos q' los b. estrictos serían homógamos para otros adels q' son más promiscuos, que solo les sirve tener relaciones con hombres, los adels no pueden tener hijos.
- Una proporción de los hijos descendientes de bisexuales → estrictos y otros de reproducción ni poseen los genes.

iii) Al ser otra alternativa ≠ a la heterosexual → siempre será cobijado, cuidado, etc. → siempre las estrategias reproductivas van a seguir, el parigo de los heterógamos → en la edad media los mataban de hambre q' por su promiscuidad, tenían más hijos heterosexuales en la mujer, q' heterógamos

• Cuando las frecuencias de bisexuales sean muy bajas → el resto no sabe y el bisexual le sirve q' lo apropiado es multiplicarse y las frecuencias → pero cuando va una buena parte de la población lo sabe → se muda y desaparece esas frecuencias bisexuales → siempre van a haber pocas → hasta llegar a un equilibrio → q' es el 6% regulado antes.

- En las personas de nuevo género, entre ellas → no hay correspondencia de transmisión sexual → entonces los bisexuales tendrán más hijos → y el resto jamás se inscribirán más → entonces q' se habrían heterógamos q' los cobijaron
¿En q' lugares del mundo cita más duramente castigados la promiscuidad?
- Este relacionado con los países con religiones → estos países tienen más presencia de enfermedades de transmisión sexual → entonces lo religión también bien fundamentada hecho común es

- En cambio en regiones donde no hayan habido ETS → la promiscuidad es total → la cultura es más flexible → entonces q' existan ETS.
• Todos estos cuestionamientos se saben gracias a la sociobiología
27 Ago 09
Existen genes que determinan creencias religiosas
Hamer = Vehl
estas genes juegan un rol → tabaquismo
basado en estudios de Cummings? → si existe correlación entre q' creencias religiosas y creencias religiosas
Grupo Bancolombia

Cuaderno 4

Complejo mayor de histocompatibilidad > # de alelos

Polimorfismo equilibrado \Rightarrow Ventaja \rightarrow Supervivencia.

Homosexualidad.

• Alternativa biológica sexual \Rightarrow codificada genéticamente.

\rightarrow Bisexualidad = Relaciones con los 2 sexos. \rightarrow 6% hombres.

\rightarrow Homosexual estricto = 100-1000s parejas.
20% dentro del 6%.
Solo ha tenido relaciones con su mismo sexo.

Promiscuidad $\uparrow\uparrow$

\rightarrow Homosexual

Bisexual es importante evolutivamente.

- Din Hamner. (1993) et al. \rightarrow \uparrow frecuente la homosexualidad por la parte materna \Rightarrow Gen ligado al cromosoma X.

DxS 1108 \rightarrow marcador (satélite) neutral.
Alelo reiterativo en parientes homosen.

Región en el cromosoma Xq28 con 5 satélites que son recurrentes en el pedigrí de los parientes HSX.

* Las condiciones ambientales (culturales, sociales) pueden "influenciar" en la minoría de personas la tendencia homosexual.

\rightarrow Chimpancé pigmeo también se puede observar el HSXtismo.

GENES promueven \rightarrow Comportamientos promiscuos
 \downarrow
NO promueven HSXlidad. \rightarrow Comportamientos poco promiscuos.

Heterosexuales

Promiscuidad restringida x la ♀ \Rightarrow Esfuerzo energético EMBARAZO.

Homosexuales La promiscuidad no se restringe...
 \uparrow necesidad \rightarrow por composición genética.
de sex \gg

Ventajas y desventajas.

• Los BSXs y HSXs inician su vida sexual tempranamente.
la mayoría consentidas.

\hookrightarrow lo vuelve más atractivo sexualmente x'a las ♀

* Tienen hijos antes.

VENTAJAS BSX's

- 1) Cto, rapidez, atracción → Tempranamente.
- 2) Aprendizaje psicológico → Socioafectivo ↑ producto del cto de las parejas anteriores.
- 3) Sutilza, recatados, cto del engaño ↔ infidelidad ingenio.

DESVENTAJAS BSX's

- 1) ↑ infección con ETS* (enfermedades de transmisión sexual) ⇒ ↓ t de vida.
- 2) BSX heterocigoto x/a campo promiscuo.
↳ ASX homocigoto x/a campo promiscuo.
estricto → no son significativos evolutivamente.
Una proporción de los hijos tenidos serán homosexuales estrictos.
- 3) Denigración cultural ⇒ en la historia ↓ # inds. x/a iglesia.
⇒ Evitar las ETS

Los BSX's en poblaciones con frecuencias de esos genes ↓ serían más "ventajosos" o exitosos → cuando se inician en la población ya que el descontrol lo promueve.

ESPIRITUALIDAD.

Hamilton → altruismo por parentesco.

Dim Hammer → genes x/a autotranscendencia o espiritualidad.
→ acciones humanitarias.
→ Creencias religiosas.

George Urhl → adicciones con base genética.
- tabaquismo

8 Ben → codifica → monoaminas ⇒ neurotransmisores.
- Catecolaminas → adrenalinas.

Cummings
Acción trascendente o espiritual.
- Idolaminas → serotoninas

Gen D4DR ⇒ receptores de dopamina → "valentía" → No había asociación.
Capacidad de pasar Serotonina = Ansiedad, susceptibilidad

VMT2 = Adicciones repetitivas

proteína Empaquetamiento de la monoamina x/a protección durante el transp. neurona-neurona.

→ Alelo C30050A = Relación con espiritualidad.

↓
CA ó CC ⇒ ↑ puntaje en muestra 2.000 aprox. AA ⇒ ↓ puntaje.

* % ♀ = ↑ frecuencia espiritualidad.
↑ frecuencia gen C/A.

* Espiritualidad = con respecto a la edad.

* Factor racial no influye.

* ≠ entre hermanos:

Con alelo C = ↑ espirit.

Con alelo A = ↓ espirit.

Urhl degradación neurotransm. sin Alteración cerebral. Comportamiento apático (hasta x comida)

Ratones sin VMT2 = muerte prematura, ceto corto,

Cepa CC =

Cepa CA =

Cepa AA =

Gen → Codifica x/a que la serotonina pueda anclarse a la correspondiente neurona.

- Tandem de repetición:

↑ repeticiones = colaboradoras, Sociables | # ↓ repeticiones ⇒ personas retraídas, egoístas, no creyentes



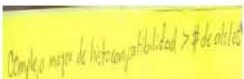


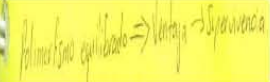

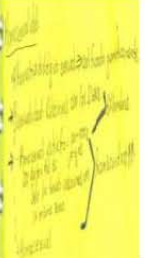

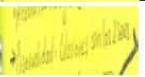

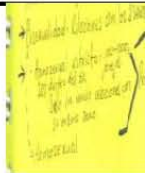
* Personas heterocigotas con ventajas → éxito (Social, amoroso)



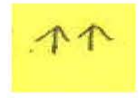
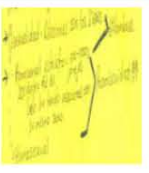

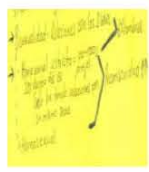





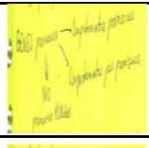


1994 Sarich et al esquizofrenia.



Origen genético.

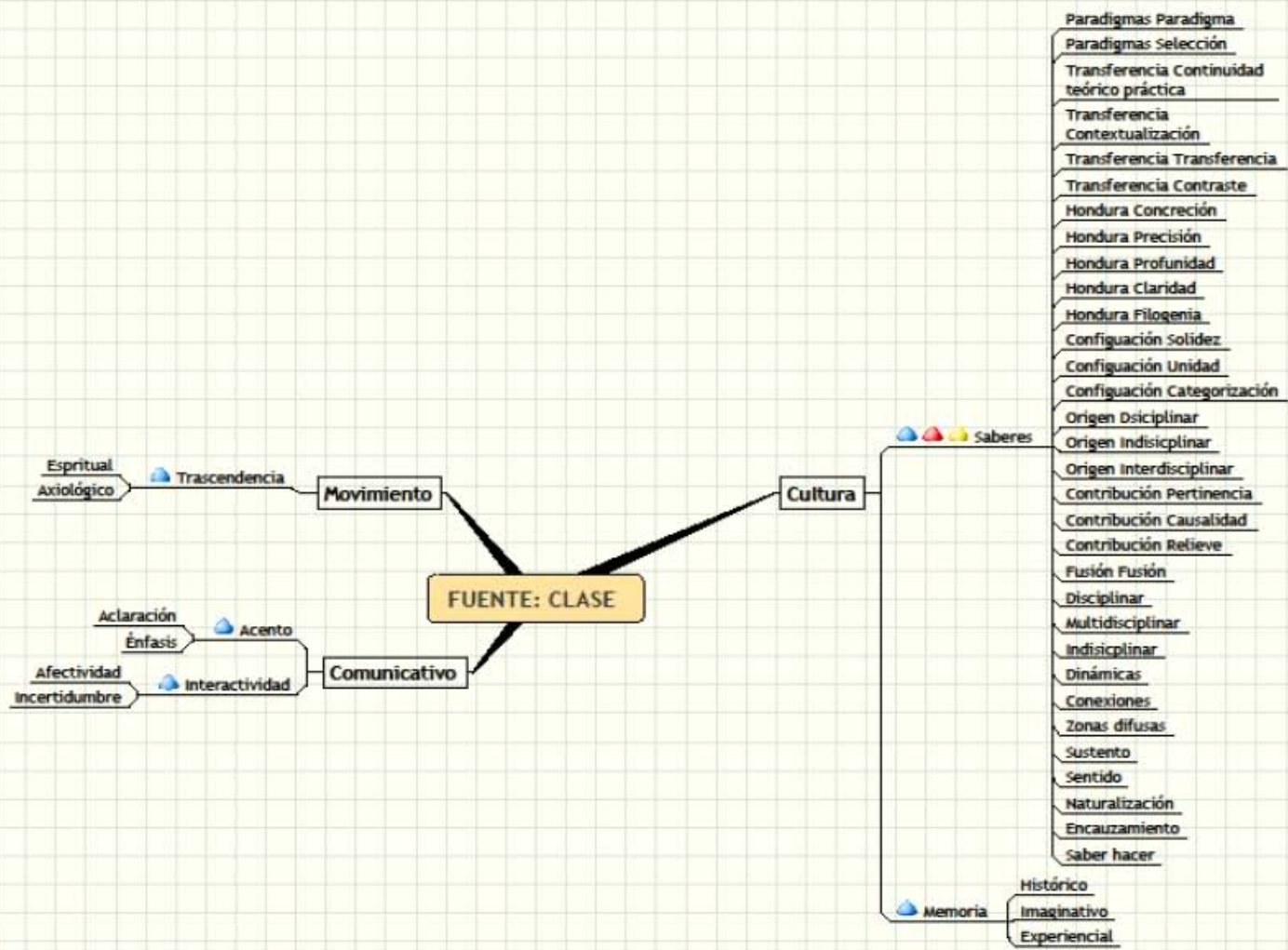
↑ # receptores en la sinapsis = saturación de receptores de dopamina.

ICONOS EN EL DISCURSO LINGÜÍSTICO

NOMBRE	FORMA GRÁFICA 1	FORMA GRÁFICA 2	DESCRIPCIÓN	CAMPO DE CONOCIMIENTO	FUNCIÓN	CONTEXTO	CONCEPTO	DIMENSIÓN	FRECUENCIA
Mayor que (FG1), número (FG2).			numérica	histocompatibilidad	resumir		CANTIDAD	ABREVIAR	
es (FG1), para (FG2)			conectiva	polimorfismo equilibrado	reemplazar verbo (FG1) y preposición (FG2)		COEXISTIR	REEMPLAZAR	SIGNO DOBLE FLECHA 2 + SIGNO FLECHA 1
subrayado (FG1)			Importancia	sexualidad	presentar tópico		VARIEDAD	AMPLIACIÓN	
igualdad (FG1)			equivalencia	sexualidad	presentar tópico		IGUALDAD	DEFINICIÓN	SIGNO FLECHA 1 + SIGNO IGUAL 1
a saber, los que siguen (FG1)			orden	sexualidad	presentar tópico		DISPOSICIÓN	DEFINICIÓN	SIGNO FLECHA 2

paréntesis			cubrimiento	sexualidad	presentar tópico		COBIJAR	RESGUARDA	SIGNO PARÉNTESIS 2
énfasis de flechas			aclaración	sexualidad	presentar tópico		INDICACIÓN	INFORMACIÓN	SIGNO DOBLE FECHA HACIA ARRIBA 1
inclusión por semejanza			fijación	sexualidad	presentar tópico		SUJECIÓN	ADHERENCIA	SIGNO FLECHA PUTEADA 1
cita referencial, dicen que...			reseña	sexualidad	presentar sub-tópico		REFERENCIA	EVOCACIÓN	SIGNO FLECHA HORIZONTAL 1 + SIGNO FLECHA VERTICAL DIRECCIÓN ARRIBA 1
asterisco			indica	sexualidad	advertir		SEÑALAR	MARCA	SIGNO ASTERISCO 1
dirección con flechas, inscriben			promueven	sexualidad	direccionalidad		ROTULAR	CARACTERIZACIÓN	SIGNOS FLECHA HORIZONTAL 1 Y SIGNO FLECHA CON DIRECCIÓN CENTRO-ABAJO 1
flecha hacia abajo, detremina, indica, aclara			decreta	sexualidad	dilucida		IMPERATIVO	POSTURA CIENTÍFICA	SIGNO FLECHA HACIA ABAJO 1

signo "por", (artículo femenino singular), signo "hembra"			relatar	sexualidad	explica		EXPRESA	REVELA	SIGNO MULTIPLICAR 1, SIGNO HEMBRA 1
signo más matemático,			adiciona	sexualidad	complementa		INTEGRA	CONSTITUCIÓN	SIGNO MÁS 1
flecha curvada			consecuencia	sexualidad	concluyente		DESENLACE	CONSUMACIÓN	SIGNO FLECHA CURVADA 1
signo "por", apóstrofe, (letra "a"). Indica: "para"...			dirección	sexualidad	reemplaza preposición "para"		APELACIÓN	AFIRMA	



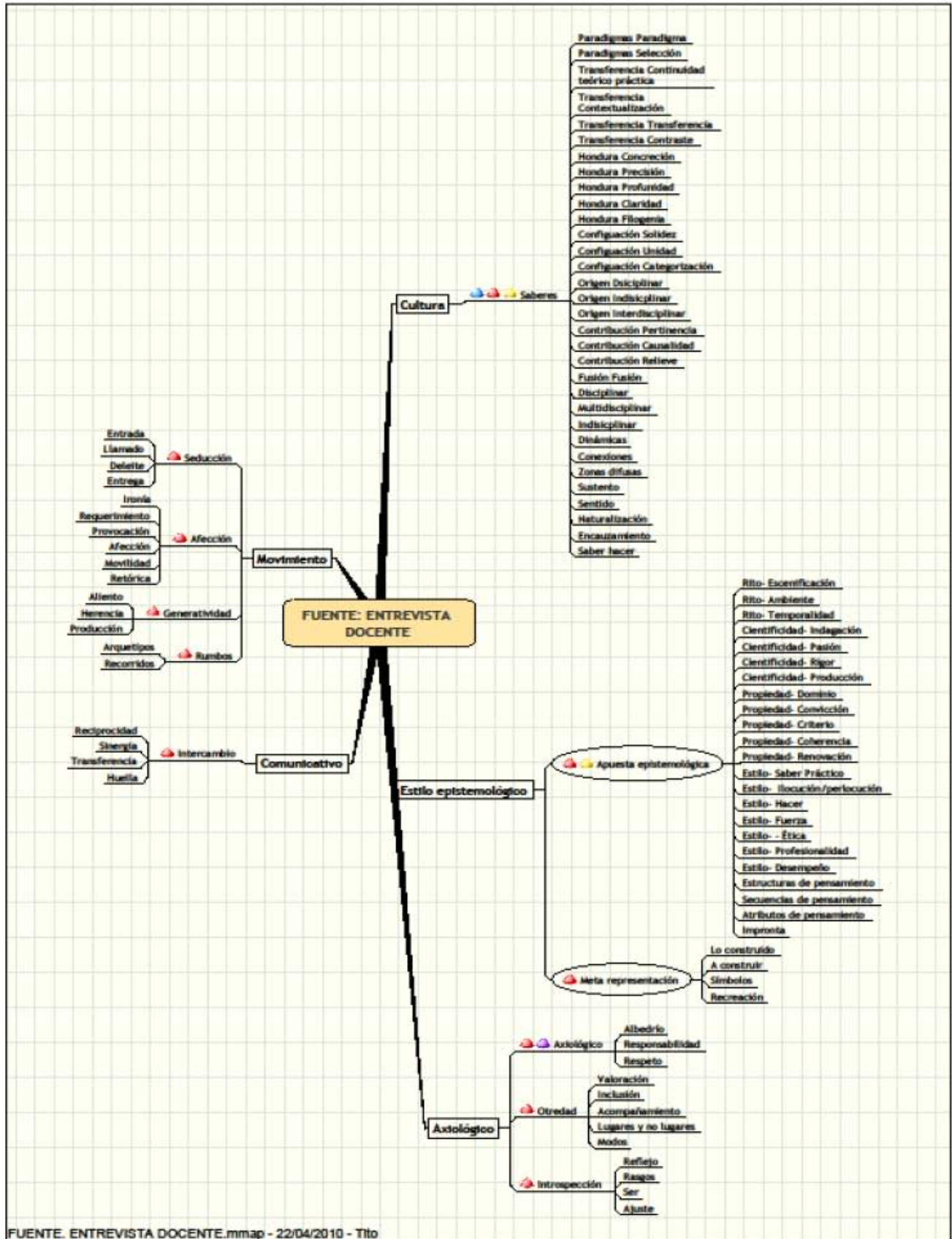
B. PROCESO DE CONCEPTUALIZACION Y CATEGORIZACION DEL META DISCURSO ENUNCIADO POR EL DOCENTE EN LA ENTREVISTA

	CONCEPTOS	Recurrencias	DIMENSIONES	CATEGORIAS	
JP	Coherencia		Estructura de pensamiento	APUESTA EPISTEMOLOGICA	Entendiendo la acción epistemológica como proceso de construcción de conocimiento, el estilo epistemológico está relacionado con una manera particular de estructurar el pensamiento. Se refiere a la acción cognitiva y sensible de organizar el pensamiento como un constructo teórico con la meta de imprimir una huella.
AS	Coherencia	1			
AS	Intertexto	2			
AS	Construcción	1			
AF	Contexto	3			
AV	Estructuras mentales	1	Secuencias de pensamiento		
AV	Proceso de pensamiento	3			
AF	Lógicas	4			
AS	Actitud epistemológica	10			
AF	Complejidad	1	Atributos del pensamiento		
AF	Amplitud	1			
AV	Indagación				
AV	Pensamiento crítico				
AF	Critica	4			
AF	Creatividad	3			
AF	Precisión	1			
JP	Intuición				
AS	Estilo epistemológico	4	Impronta		
AV	Posturas				
AF	Criterio	6			
AV	Vocación		Entrada	SEDUCCION	Acto de significación que se define por la manera como se invita al conocimiento relacionado con el disfrute generoso del compartir.
AF	Espontaneidad	2			
AF	Invitación	1	Llamado		
AS	Confianza	1			
AF	Empatía	1			
JP	Complacencia		Deleite		
AF	Disfrute	2			
JP	Percepción amorosa				
AF	Pasión	3			
AV	Pasión	8			
AF	Placer	7			
AF	Fascinación	1	Entrega		
AF	Recompensa	1			
AF	Satisfacción	1			
AV	Satisfacción				
AV	Interacción	4	Reciprocidad		
AS	Interacción	7			
AV	Ejercicio	2	Sinergia		
AV	Rol				
AF	Sinergia:	6	Transferencia		
AF	Traspaso	4			
AV	Transferencia	3			
AV	Significación	1		Huella	

JP	Broma		Ironia	AFECCION	Concepto transversal que mueve y traslada de los sitios más profundamente humanos las capacidades históricas, psicológicas, estéticas y simbólicas hacia campos de interés pacíficos y conflictivos pero reconocidos como posibilidades para el crecimiento y la creatividad humanas.
AV	Perspícaz	1			
JP	Duda		Requerimiento		
AV	Inquietud				
AF	Requerimiento	1			
AV	Interés	1	Provocación		
JP	Interés				
AV	Incentiva	1			
AS	Actitud epistemológica-afecto/afección	1	Afeccion		
AS	Afecto/afección	18			
AS	Afecto/afección-interacción	1			
AV	Mueve estructuras		Movilidad		
AF	Atracción	2	Retorica		
AF	Inclusión	1			
AF	Persuasión	2			
AF	Seducción	2			
AF	Asimetría	2			
AF	Autoridad	1			
AS	Retórica	4			
AV	Oralidad				
AF	Plasticidad	2			
AF	Como se dice	3			
JP	Auto exigencia		Albedrio	AXIOLÓGICO	Libertad para hacer énfasis mediante la autonomía, desde una visión interior del ser hacia la motivación exterior del otro; es el libre albedrio por la vida y por la permanencia replicante del diálogo siempre reconstructivo.
AS	Autonomía	4			
AV	Compromiso	1	Responsabilidad		
AF	Rendición de cuentas	1			
AF	Ético	1			
AF	Imparcialidad	1			
AS	Axiológico-actitud epistemológica	1	Respeto		
AS	Axiológico	3			
AF	Potencia	1	Aliento	GENERATIVIDAD	Es el desafío más alentador del espíritu humano, conlleva por tanto las huellas profundas de la profesión con signos de fuerte presencia mutante hacia los productos de la vida. En suma, es la expansión natural de un territorio vital.
AF	Vitalidad -brio	3			
AS	Afecto/vector/movimiento	1			
AF	Legado	2	Herencia		
AF	Generatividad	2	Producción		

AF	Autoestima	6	Reflejo	INTROSPECCION	Particularidad alojada en el creer en sí mismo siendo éste el alumbramiento signico del interdialogismo colectivo y asociado con la profesión docente que se determina con firmeza, excelencia y reflexión.		
AV	Autoconcepto	5					
AF	Autoconocimiento	1					
AF	Originalidad	2	Rasgos				
AF	Singularidad	4					
AF	Identidad	2					
AV	Identidad	1					
AF	Ingenio	1					
AV	Actitud del docente		Ser				
AF	Compromiso	1					
AF	Dedicación	3					
AF	Determinación	6					
AF	Firmeza	2					
AF	Excelencia	2					
AV	Rigor	3					
AF	Riesgo – excitación	1					
AV	Autoregulación		Ajuste				
AV	Autoreflexión						
AV	Reflexión	1					
AF	Introspección	1					
AV	Supuestos		Lo construido	META REPRESENTACION	Es el encantamiento del lenguaje anticipado al lenguaje mismo que imagina la ilusión y la respuesta; contempla la materialidad virtual como la más alta expectativa de la suposición.		
AV	Imaginario	2					
AV	Expectativas	4	A construir				
AF	Expectativas altas	2					
AV	Metáfora		Simbolos				
AS	Meta representación	7	Re-creación				
AS	Representación	1					
AF	Representación mental	3					
JP	Reconocimiento		Valoracion	OTREDAD	Es la inclusión acompañante de la intimidad que apoya interactivamente los recónditos de la humildad con fomas y contenidos para inventar lugares posibles en y con el otro.		
AF	Reconocimiento	6					
JP	Humildad		Inclusión				
JP	Inclusión del otro						
AF	Interacción implícita	2					
AS	Adaptación	2	Acompañamiento				
AS	Acompañamiento	1					
JP	Apoyador						
AF	Intimidad	2					
AF	Intercambio de rol	6	Lugares y no lugares				
AF	Otredad	1					
AV	Metodología	4	Modos				
AS	Modelo	1	Arquetipos			RUMBOS	Son los viajes y las cartas para navegar proyectivamente con las páginas originarias de la trascendencia; suscintamente interpreta y demarca los caminos, imprimiendo en ellos el referente a seguir.
AF	Imitación	3					
AV	Proyección	1	Recorridos				
AF	Derroteros-brújula-faro	2					
AV	Trascendencia	8					
AF	Inesperado	1					

AF	Que se dice	1	Disciplinar	SABERES	Es el riesgo, la incertidumbre, la divergencia y la convergencia de los lenguajes múltiples, interactivos del diálogo. Constituye la dinámica del espacio y del tiempo en una unidad contundente que alcanza la transhumanización intertextual. Así, es holismo, difusión/opacidad, marcación de un terreno seguro en lo resbaloso; pertinencia de la investigación en los contextos que se sustentan en las prácticas que requieren habilidad no solo cognitiva sino cultural.
AV	Saber	2			
JP	Disciplinar				
AV	Saberes: disciplinar	2	Indisciplinar		
AV	Saber indisciplinar				
AV	Saber multidisciplinar	1	Multidisciplinar		
AS	Saberes	9			
AF	Multidisciplinar	1			
AV	Intercambio de saberes		Dinamicas		
AS	Diálogo de saberes	6			
AS	Diálogo de saberes-interacción	3			
AS	Interacción-narración	1			
AS	Narraciones	1			
AF	Mediación	2			
AV	Pertinencia	3	Conexiones		
AV	Contextualización				
JP	Intertexto				
AF	Holismo	8	Zonas difusas		
AF	Incertidumbre	4			
AV	Investigación// saber	2	Sustento		
AS	Seguridad	1			
AV	Seguridad	3			
JP	Transhumano				
AF	Contundencia	1			
AF	Liderazgo académico : entrega	3	Sentido		
AS	Énfasis	1			
AS	Sentido cultural	1	Naturalizacion		
AV	Metacognición	1			
AF	Comprensión	1			
AV	Claridad	1			
AF	Naturalización internalización	6	Encauzamiento		
AS	Saberes-afecto/afección	1			
JP	Formativa				
JP	Acompañamiento		Saber hacer (Praxis)		
AV	Saber hacer y ser				
AV	Experiencia	5			
AF	Experiencial	1			
AV	Habilidad	1			
AV	Practica				
AV	Práctica cultural				



FUENTE. ENTREVISTA DOCENTE.mmap - 22/04/2010 - Tito

**C. PROCESO DE CONCEPTUALIZACION Y CATEGORIZACION DE LOS ECOS DEL DISCURSO
ENUNCIADO POR LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DE LAS ENCUESTAS**

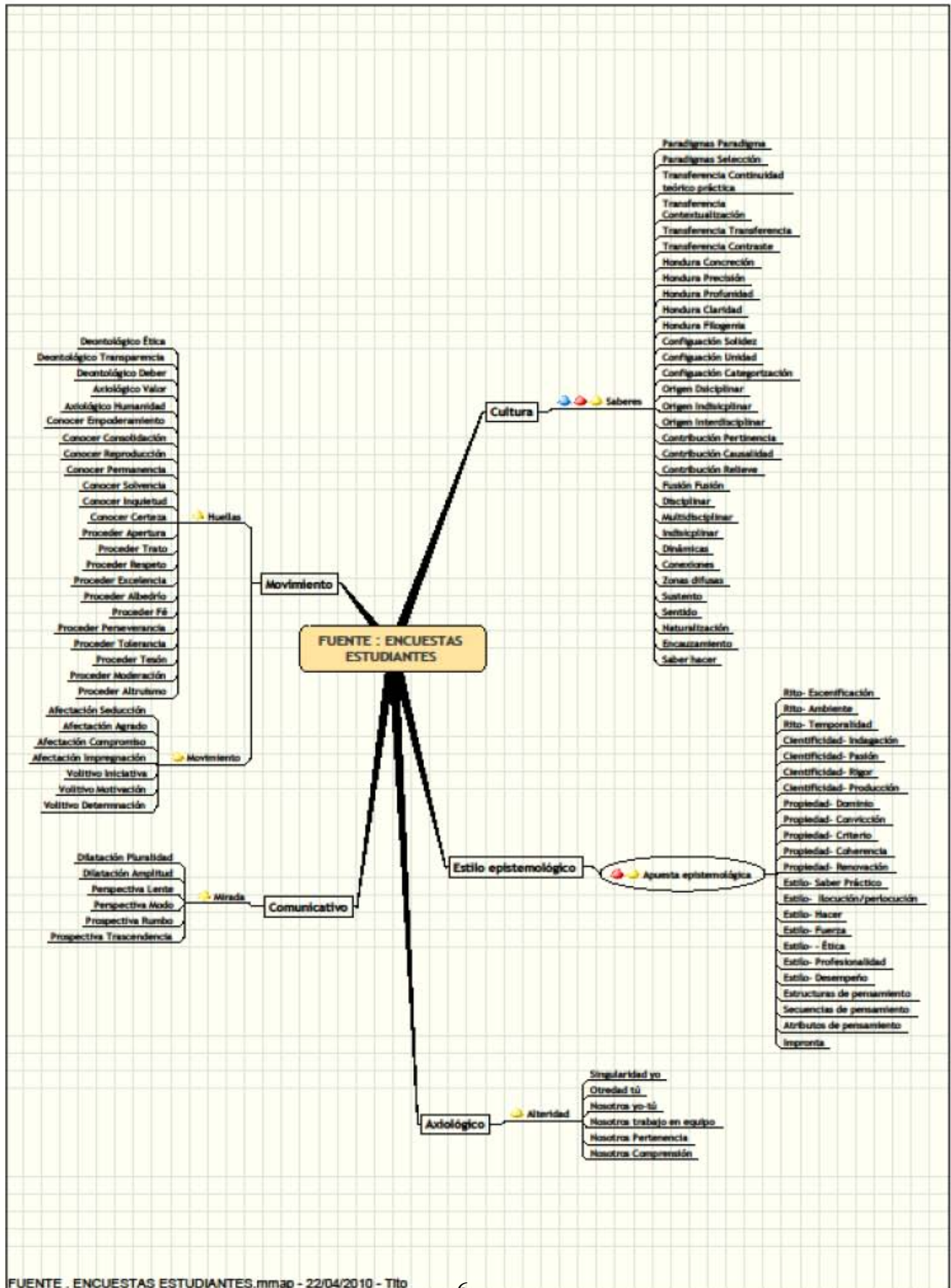
	Concepto	R	Dimensión	Subcategoría	Categoría	
AS	Curiosidad científica	2	Indagación	Cientificidad	Apuesta epistemológica: Sello de la práctica que revela formas de rastrear la realidad signadas por el interés y la factura rigurosa, y que expresa un dominio que tonifica la representación. Es a la vez diálogo fértil y crítico con el acervo del campo que se manifiesta en la enunciación del discurso y estampa de huellas éticas a través de los ritos áulicos.	
JP	Experimentación					
JP	Investigación					
AS	Investigación	6				
AS	Habilidades investigativas	10				
AS	Interés por la investigación					Pasión
AS	Amor por la investigación- motivación					
AS	Rigor	1				Rigor
AS	Rigor científico	1				
JP	Producción escrita					Producción
AS	Conocimiento teórico	10	Dominio	Propiedad		
AS	Conocimiento-disciplina	13				
JP	Dominio					
AS	Seguridad en si mismo-libertad-convicción	6	Convicción			
AS	Criterios de clasificación	1	Criterio			
JP	Coherencia		Coherencia			
JP	Continuidad					
JP	Actualización		Renovación			
AS	Conocimiento práctico	10	Saber práctico			
AF	Elocución	9	Decir (llocución /perlocución)			
AS	Redacción-discurso	2				
AS	Expresión oral-escrita	1				
JP	Narratividad					
JP	Relato					
AF	Modo	6	Hacer			
AV	Uniformidad	3				
AS	Dedicación	1				
AS	Disciplina	1				
AV	Verticalidad	1				
AF	Verticalidad	3	Fuerza			
JP	Imperativo					
AF	Apabullante	1				
AS	Amor al trabajo	1	Ética			
AS	Ética	10				
AS	Cumplimiento	1				
AS	Excelencia profesional	2	Profesionalidad			
JP	Profesionalismo					
AS	profesionalismo	1				
AS	Eficiencia	1	Desempeño			
JP	Desempeño					
AV	Metodología	5	Escenificación	Rito		
AS	Metodología, habilidades y virtudes docente	9				
AF	Metodología	31				
AS	Habilidades evaluativas	1				
AF	Evaluación coherente					
AV	Ambientes	4	Ambiente			
AS	Inducción	1	Temporalidad			
JP	Temporalidad					

	Concepto		Dimensión	Subcategoría	Categorías
JP	Paradigmas		Paradigmas	Paradigmas	Saberes : Vasos comunicantes de conocimientos arquetípicos y comunes que dialogan desde fuentes culturales y disciplinares diversas, a manera de urdimbres intertextuales, planteando emergencias gnoseológicas y pedagógicas que construyen integralidad; configuraciones sólidas de entendimiento adheridas a manera de enlaces con sentido entre teoría y praxis
AF	narratividad	7	Selección		
AV	Contenidos	6			
JP	Contenido				
JP	Currículo				
AF	Saber disciplinar	23	Disciplinar	Origen	
AV	Disciplinar	6	Multidisciplinar		
AV	Multidisciplinar	9			
AF	Saber multidisciplinar	7			
AF	Saber indisciplinar	6	Indisciplinar		
AV	Indisciplinar	6			
AS	Acceso a otras disciplinas	1	Interdisciplinar		
AS	Interdisciplinariedad	5			
JP	Interdisciplinariedad				
AF	Contraste	3	Contraste	Contraste	
AS	Formación integral	9	Fusión	Fusión	
JP	Integralidad				
JP	Triángulo formativo				
AF	Holismo	5			
JP	Intertextualidad		Intertexto	Coloquio	
AS	Intercambio de conocimiento	1	Interdialogico		
JP	Solidez		Solidez	Configuración	
JP	Estructural				
AF	Coherencia	7	Unidad		
JP	Unidad				
JP	Relaciones temáticas		Categorización		
JP	Organización				
JP	Ontológica				
JP	Interrelaciones				
JP	Concreción		Concreción	Hondura	
AF	Prioridades	1			
JP	Precisión		Precisión		
AF	Profundidad	25	Profundidad		
AS	Análisis profundo	2			
AS	Amplitud y profundidad del campo	2			
AS	Reflexión Epistemológica	2			
JP	Explicativa		Claridad		
JP	Ejemplificación				
JP	Énfasis				
JP	Claridad				
AF	Contextual	4	Filogenia	Contribución	
JP	Pertinencia	1	Pertinencia		
AS	Pertinencia	2			
AF	Representación	12	Causalidad		
AF	Significación	24	Relieve		
AV	Significación	2			
AV	interés	8			
JP	Interés				

	Concepto		Dimensión	Subcategoría	Categoría	
AS	Relación teoría-praxis	2	Continuidad teoría-práctica	Transferencia	Saberes	
JP	Visión global		Contextualización			
JP	Contextualización					
AV	Contextual	2				
JP	Aplicabilidad					
AF	Escenarios	1				
AF	Vivencia	8				
AS	Relación del aprendizaje con la vida cotidiana SC	1				Transferencia
AF	Transferencia	5	Transferencia	Afectación	Movimiento : impulso natural que impregna la edificación epistémica sacudiendo estructuras e invitando, sembrando marcas de dirección y propósito que dinamizan los caminos de aprendizaje.	
AV	Afectiva	15	Seducción			
JP	Provocación					
JP	Estímulo					
AF	Seducción	12				
AF	Pasión	1				
JP	Satisfacción		Agrado			
JP	Obligación		Compromiso			
JP	Queja		Impregnación			
AF	Apabullante	5				
AV	Desborde	2				
AV	Saturación	5				
AF	Iniciativa	12	Iniciativa			Volitivo
AV	Incentivar	25	Motivación			
AF	Incentivar	1				
AF	Determinación	12	Determinación			
AF	Voluntad	1				
AF	Inquietud	7	Incertidumbre	Vacilación		
AF	Incertidumbre	1				
AS	Escepticismo	2	Escepticismo			
JP	Estructural		Fluidez	Fluidez		
AS	Curiosidad-interés	2	Curiosidad	Espiral cognitiva	Razonamiento : discurrir prolífico que desde los lugares inciertos y a partir de la pregunta, acompaña caminos creativos de comprensión, construcción y crítica	
AF	Interpretación	4	Interpretación			
AF	Análisis	4	Análisis			
JP	Pensamiento					
AS	Razonamiento	6				
AF	Reflexión	6	Reflexión			
AS	Auto - Reflexividad	1	Inducción			
JP	Inductiva					
AS	Críticas constructivas	1	Crítica			
AS	conciencia crítica	2				
AS	Creatividad	1	Creatividad	Conducción		
AS	Acompañamiento	1	Guía			
AS	manejo de información	6	Manejo			

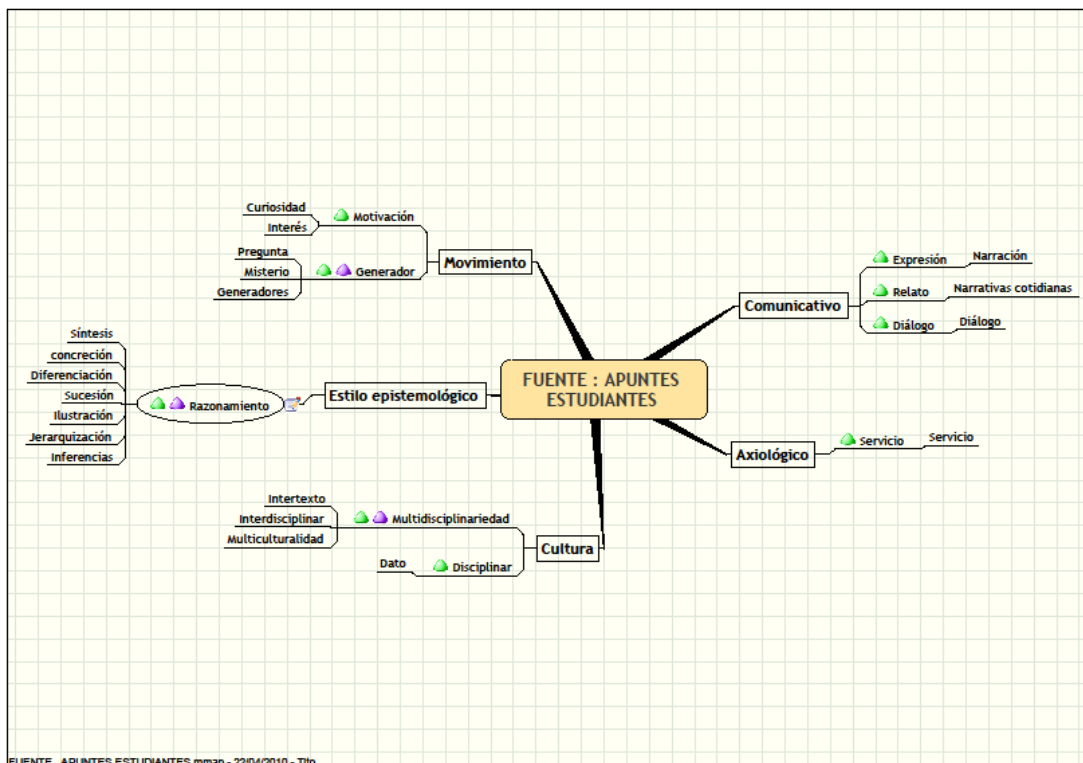
	Concepto		Dimensión	Subcategoría	Categoría
AS	Pluralidad de enfoques	1	Pluralidad	Dilatación	Mirada: multiplicidad de plataformas que amplían la observación señalando nuevos horizontes, identidades y enunciaciones.
AS	Ampliación de conocimientos	5	Amplitud		
JP	Miradas		Lente	Perspectiva	
JP	Visión				
JP	Distinción		Modo	Prospectiva	
AF	Derroteros	6	Rumbo		
JP	Modelo				
JP	Idealización				
AF	Identidad que se proyecta	6			
AV	Proyección	5	Trascendencia		
JP	Trascendencia				
AV	Trascendencia	9			
AF	Identidad	1	Yo	Singularidad	Alteridad : espacio cuyo inicio y extensión es el otro, que como agente reconocido e incorporado significa la teoría y el oficio, abriendo umbrales de comprensión, intelección y aprehensión.
AF	Otredad - autoconcepto	7	Tú	Otredad	
JP	Reconocimiento		Yo-Tu	Nosotros	
AF	Alteridad	2			
AV	Alteridad	1	Trabajo en equipo		
AS	Trabajo en equipo-aspecto social I	6			
AS	Trabajo en equipo I/DH	3	Pertinencia		
AS	Conciencia de la pertinencia	1			
AS	Compromiso social	2			
AV	Aplicabilidad	12			
AS	Pertinencia social	2	Comprensión		
AS	Acompañamiento	1			
AS	Conciencia planetaria-humana DH	3			
JP	Respeto				
AS	Respeto -aceptación diversidad DH/DC	10	Empoderamiento	Conocer	
AS	Respeto DH	1			
AF	Empoderamiento	3			
JP	Aprendizaje				
JP	Concienciación				
JP	Personalización				
AF	Afianzamiento	4			Consolidación
JP	Reforzamiento				Reproducción
JP	Enseñabilidad				
AF	Reproducción	2			Permanencia
AS	Herramientas de estudio y aprendizaje-comprensión	2			
JP	Eventualidad		Solvencia		
JP	Bases				
JP	Herramientas				
JP	Resolución de problemas				
AS	Motivación por la investigación	4	Inquietud	Certeza	
JP	Seguridad				

	Concepto		Dimensión	Subcategoría	Categoría
AF	Axiológico	7	Valor	Axiológico	<p>Huellas : estelas fecundas de agitación y garantía que consolidan valores, afectos y saberes dentro de rumbos éticos marcados por el cumplimiento autónomo, la interrelación generosa, la flexibilidad, la templanza y la tenacidad.</p>
AV	Axilogía	10			
AS	Valores	2			
AS	Calidad de vida	1	Humanidad		
AS	Calidez humana-trato DH	2			
AS	Aportes humanos	3			
JP	Humanismo		Ética		
AS	Ética profesional	3			
AS	Formación ignaciana DH	1	Transparencia	Deontológico	
JP	Comportamientos				
AS	Actitudes	1			
AS	Honestidad-rectitud	3			
AS	Sinceridad	1	Deber		
AS	Responsabilidad	3			
AS	Responsabilidad	8	Apertura		
JP	Responsiva				
AV	Interacción	4			
JP	Interlocución		Trato		
AV	Interacción	2			
AS	Amabilidad DH	2	Respeto		
AS	Amistad DH	3			
JP	Puntualidad		Excelencia		
JP	Excelencia				
AS	Perfeccionismo	1	Albedrío		
AS	Escogencia campo-sentido profesional SP	3			
JP	Autonomía				
AS	Autonomía DH	1			
AS	Autonomía-independencia DH	1	Fe		
AS	Positivismo	1			
JP	Confianza		Perseverancia		
AS	Confianza	1			
AS	Perseverancia	1	Tolerancia		
JP	Disciplina				
AS	Paciencia	1	Tesón		
AS	Tolerancia	2			
AS	Dedicación	2			
AS	Amor al trabajo/constancia SP/DH	1			
AS	Constancia	2	Moderación		
JP	Constancia	1			
AF	Voluntad	1	Altruismo		
AS	Humildad	2			
AS	Reconocer debilidades	1	Altruismo		
JP	Sencillez				
AS	Sencillez	1			
JP	Generosidad	2			
JP	Agradecimiento	1			



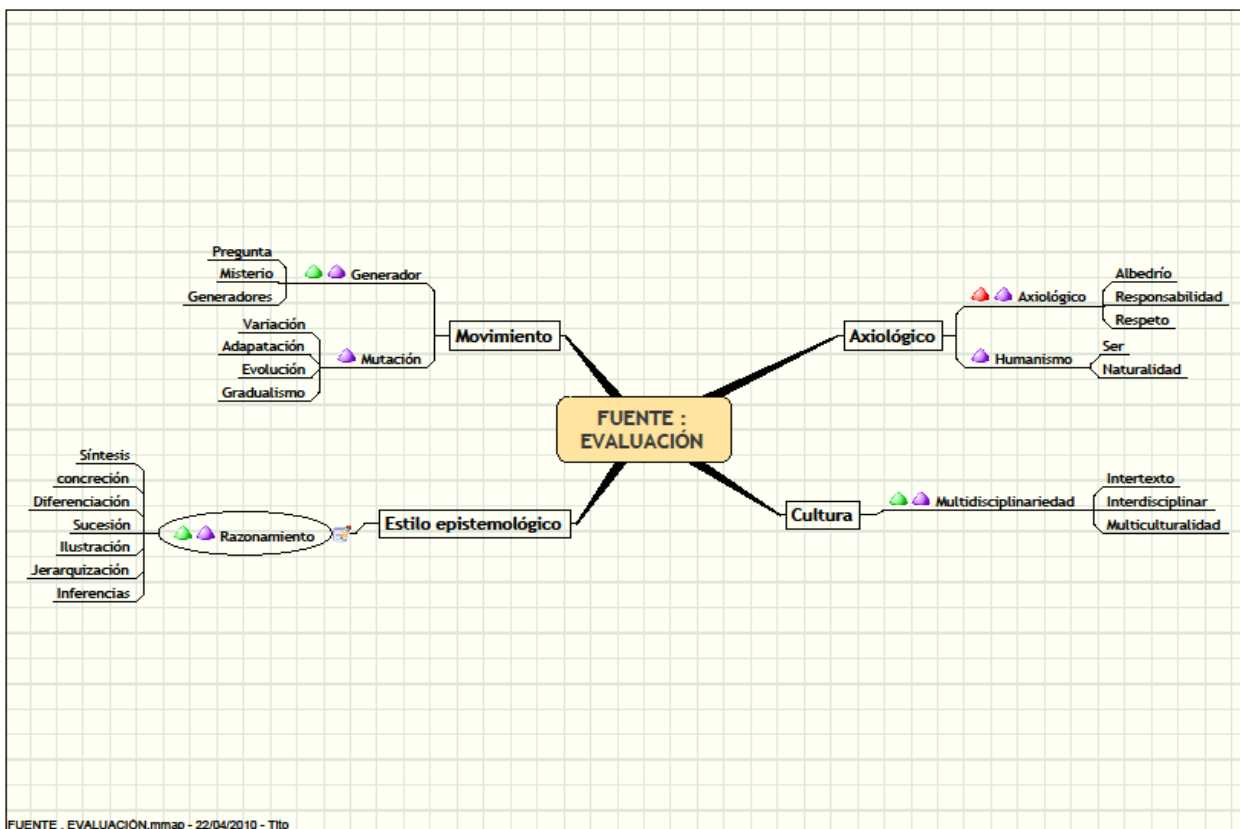
D. PROCESO DE CONCEPTUALIZACION Y CATEGORIZACION DE LOS HUELLAS DEL DISCURSO A TRAVÉS DE LOS APUNTES DE LOS ESTUDIANTES.

	Conceptos		Categorías
AS	Dato/saber disciplinar		Disciplinar
AS	Intertexto		Multidisciplinar
AS	Interdisciplinar		
AS	Multiculturalidad		
AS	Narrativas cotidianas		Relato
AS	Pregunta		Generador
AS	Misterio		
AF	Generadores	2	
AS	Curiosidad		Motivación
AS	Interés		
AF	Síntesis	3	Razonamiento
AF	Concreción	5	
AF	Diferenciación	2	
AF	Sucesión	4	
AF	Ilustración	5	
AF	Jerarquización	3	
AF	Inferencias	2	
AF	Dialogo	2	
AS	Servicio		Dialogo Servicio



E. PROCESO DE CONCEPTUALIZACION Y CATEGORIZACION DE LOS HUELLAS DEL DISCURSO A TRAVÉS DE LAS EVALUACIONES DE LOS ESTUDIANTES

	Conceptos		Categorías
AS	Saber disciplinar		Disciplinar
AS	Interculturalidad		Multidisciplinar
AS	Pregunta crítica		Generador
JP	Selección		Razonamiento
AF	Concreción	4	
AF	Sucesión	3	
AF	Jerarquización	3	
AF	Inferencias	2	
JP	Narración		Expresión
AF	Axiológico	1	Axiológico
JP	Principio		
JP	Ser		Humanismo
JP	Naturalidad		
JP	Variación		Mutación
JP	Adaptación		
JP	Evolución		
JP	Gradualismo		



SINTESIS FINAL

CARACTERIZACION DE LAS SUPRACATEGORIAS

Se presenta un esquema completo de la ramificación de supra categorías, categorías y dimensiones. La fuente de la cual proviene cada categoría está señalada mediante una convención de colores indicada en la parte superior izquierda del gráfico, a saber:

1. **CUERPO DEL DISCURSO:** Registro del discurso en el aula
2. **META-DISCURSO:** Entrevista al docente
3. **ECOS DEL DISCURSO:** Encuestas a graduandos
4. **HUELLAS DEL DISCURSO :**
 - a. Apuntes de estudiantes
 - i. Análisis categorial
 - ii. Análisis iconográfico
 - b. Evaluaciones

