



Universidad Tecnológica
de Pereira

Facultad de Bellas Artes
y Humanidades

Evaluación o Calificación en Humanidades

Seis Experiencias en Contexto Universitario



Editorial UTP

Álvaro Díaz Gómez
Editor Académico

Claudia Mónica Londoño Villada
Juan Camilo Rave Restrepo
Nancy Eugenia Cárdenas Ramírez
Juan Manuel Martínez Herrera
Victoria Eugenia Ángel Alzate

Colección Textos Académicos

Evaluación o Calificación en Humanidades

Seis Experiencias en Contexto Universitario

Álvaro Díaz Gómez
Editor Académico

Claudia Mónica Londoño Villada
Juan Camilo Rave Restrepo
Nancy Eugenia Cárdenas Ramírez
Juan Manuel Martínez Herrera
Victoria Eugenia Ángel Alzate



Facultad de Bellas Artes y Humanidades
Departamento de Humanidades e Idiomas

2016

Londoño Villada, Claudia Mónica.

Evaluación o Calificación en Humanidades : Seis experiencias en contexto universitario /Claudia Mónica Londoño Villada, Juan Camilo Rave Restrepo, Nancy Eugenia Cárdenas, Juan Manuel Martínez, Victoria Eugenia Ángel Alzate ; Álvaro Díaz Gómez, Editor Académico. – Pereira : Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2016.

102 páginas. – (Colección de textos académicos)

ISBN: ISBN: 978-958-722-239-5

1. Formación humanista. 2. Subjetividad 3. Humanidades 4. Epistemología
5. Educación humanística 6. Educación superior y sociedad.

CD.370.112

© Álvaro Díaz Gómez - Editor Académico

© Claudia Mónica Londoño V.

© Juan Camilo Rave

© Nancy Eugenia Cárdenas

© Juan Manuel Martínez

© Victoria Eugenia Ángel

© Universidad Tecnológica de Pereira

Primera edición, 2016

ISBN: 978-958-722-239-5

Universidad Tecnológica de Pereira

Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión
Editorial Universidad Tecnológica de Pereira

Coordinador editorial:

Luis Miguel Vargas Valencia

luismvargas@utp.edu.co

Conmutador 321 2221 Ext. 381

Edificio 9, Biblioteca Central “Jorge Roa Martínez”

Cra. 27 No. 10-02 Los Álamos

Pereira, Colombia

www.utp.edu.co

Ilustración Cubierta:

© Gustavo López V. “Gussie”

De la serie *Insipidas vitae*, 2015

Montaje y producción:

Universidad Tecnológica de Pereira

Centro Recursos Informáticos y Educativos, CRIE

Impresión y acabados:

Publiprint

Reservados todos los derechos

Índice

Presentación	6
Pensar la evaluación como un nivel del darse cuenta. Claudia Mónica Londoño Villada	8
Pedagogía, política y subjetividad. Relato y reflexión a partir de una experiencia. Juan Camilo Rave	22
Pedagogía, didáctica y formación humanista. Nancy Eugenia Cárdenas	40
Derivas de una experiencia. Una triangulación del contenido, la pedagogía y la evaluación. Juan Manuel Martínez	58
La apuesta por el humanismo en el aula del siglo XXI. Victoria Eugenia Ángel	72
Evaluación, no calificación. Un punto de quiebre para trascender de la educación a la formación. Álvaro Díaz Gómez	88

Ganador de la Convocatoria Interna (2015) realizada por la Universidad Tecnológica de Pereira para la publicación de libros de texto.

Presentación

El Departamento de Humanidades e Idiomas ha venido realizando de manera constante reflexiones sobre su quehacer, de ello surge el texto *Enseñabilidad de las humanidades en el ámbito de la educación superior*. Posteriormente, durante el año 2013 se sigue con un seminario interno de profesores conversando sobre los contenidos temáticos de los cursos que oferta el Departamento. Agotado provisionalmente este tema, la misma discusión llevó a que se asumiera la reflexión sobre las didácticas para la enseñanza de las humanidades, asunto retomado durante un año (2014). Con ello vimos la necesidad de debatir sobre el proceso de evaluación que realizamos los profesores encargados de los cursos nominados como Humanidades I y Humanidades II, esta labor la abordamos en el primer semestre del 2015, sobre la base de los esbozos que habían aparecido en los años y discusiones temáticas anteriores.

De esta reflexión surgen los seis textos que componen el presente libro y que dan cuenta de las experiencias reales, implementadas y reflexionadas en las aulas de clase universitaria, de una institución como es la Universidad Tecnológica de Pereira. Hay tendencias, como también se expresan diferencias y matices.

No hay, eso sí, unanimidad. No hemos querido mostrar una manera de evaluar, sino hacer explícita la diferencia, la pluralidad que se da en la enseñanza de cualquier conocimiento, máxime si este es de humanidades, campo siempre plural y de debate.

El lector tiene la opción de asumir su propia perspectiva y evaluar lo que dicen los autores sobre la evaluación. Al fin y al cabo el evaluador también es evaluado por alguien a quien otro estará evaluando.

Álvaro Díaz Gómez
(Editor Académico)

Pensar la evaluación como un nivel del darse cuenta

Claudia Mónica Londoño Villada

No importa en qué sociedad estemos, en qué mundo nos encontremos, no es posible hacer ingenieros o albañiles, físicos o enfermeros, dentistas o torneros, educadores o mecánicos, agricultores o filósofos, ganaderos o biólogos, sin una comprensión de nosotros mismos en cuanto seres históricos, políticos, sociales y culturales: sin una comprensión de cómo funciona la sociedad.

Paulo Freire

1. Resumen

Se exponen las reflexiones en torno a la naturaleza epistémica de los dos microcurrículos diseñados para Humanidades I, El lugar del Sujeto y la Conciencia Histórica y, Humanidades II, Modos de ser y problemas de conocimiento, desarrollado con estudiantes de Ingenierías de la Universidad Tecnológica de Pereira. El propósito de este abordaje, consiste en allanar el camino de la evaluación en una construcción metodológica que coloca al sujeto en el centro de la construcción de saberes, potenciando con ello la comprensión de los contextos que le son propios.

2. Una apuesta epistémica en la formación de profesionales

En el contexto de la educación superior, nos encontramos con estudiantes, docentes, padres y madres de familia (miembros de las comunidades educativas), que inconformes por el estado de cosas, se resisten a seguir replicando modelos y a seguir ahogándose en obediencias ciegas, por consiguiente, piensan en una educación acorde con las necesidades sociales, políticas, culturales que le son propias a la sociedad colombiana.

Si bien, y sin la pretensión de dar una visión global de fenómenos sociales, homogenizando a los sujetos y a sus procesos de construcción social, cultural y política, centro la mirada en un problema que permite visibilizar cómo en los procesos de formación en humanidades, la evaluación desempeña un papel de *completud* más que de cierre de procesos.

Sea que lo aceptemos o no, hemos ido configurando unas condiciones particularizantes de nuestra subjetividad que, pareciera ser, van conviniendo maneras de ser, de estar, de presentarnos y representarnos. Ahora bien, son los distintos niveles de conciencia que vamos

aprehendiendo a lo largo de la vida, los que, en un momento dado, nos permiten construir unos ámbitos de confianza, de cierta estabilidad, de reacción que lleva a transformaciones, o, no en pocos casos, un *ver* que lleva a la evasión, a la indiferencia, en los cuales priman los espacios de confort: un sujeto que ve lo que quiere ver y que no se hace cargo de sí y de su entorno. Una indiferencia que se torna en una práctica, que incita a algunos sujetos a permanecer ciegos e inmóviles ante las evidencias de una desbordada realidad: hacen como si *nada* pasara, o, *como si las cosas pasaran porque tienen que pasar y ante ello no emerge la necesidad de pensar dicha realidad*.

De estas reflexiones y preocupaciones iniciales, que están ampliadas en la investigación realizada para la tesis doctoral, emerge el diseño de dos microcurrículos en el campo de la formación humanística para el nivel de educación superior: *El lugar del sujeto y la conciencia histórica*, y, *Modos de ser y problemas de conocimiento*; dos apuestas de formación que permiten llevar la reflexión hacia la visibilización de ciertas huellas en la subjetividad, que si bien no son la impronta de todo ciudadano colombiano, pareciera ser que sí logran dar cuenta de ciertas prácticas que se han ido afianzando en los colectivos, ya sea como garantías de supervivencia o como reacciones a las tácticas de poder que pueden verse como inmodificables.

Es el caso de la emergencia de un discurso en el cual a través del proceso del darse cuenta, el sujeto logra autorreferirse y va tomando distancia para referir, nombrar y significar, tanto sus contextos próximos, como los contextos de “otros” que sumados en un ámbito de coyuntura dan paso a la exploración del acontecimiento.

La tarea es, entonces, tratar de comprender cómo es que los sujetos significan y resignifican sus relaciones con otros sujetos y con las circunstancias y entornos que van haciendo parte de su vida, en aras de desvelar las dinámicas que subyacen a contextos de aprendizaje, pero que condicionados por lógicas de poder propias, en un caso particular, del sistema educativo, van perfilando subjetividades, modos de ser y estar, de aprender y aprehender la realidad.

Pensar los microcurrículos desde la postura epistémica del presente potencial, implica detenerse a mirar lo que compete a la formación en humanidades, no solo atisbando la punta del *iceberg*, que para el caso tiene que ver con los contenidos temáticos y abordajes teóricos, sino también implica el aventurarse hacia la exploración de lo pertinente, es decir lo que es significativo para ese otro (estudiante o docente) y que, en cierta medida, le permite asumir otros significados que dan cuenta, como lo plantea Hugo Zemelman, de una versión historizada de la realidad.

Zemelman, propone desafiar las versiones de lo dado y entrar a construir contextos de realidad a través de la emergencia de problemas sociales; ahora bien, dicho contexto emerge si logramos visibilizar la

(...) articulación de procesos de diferentes niveles estructurales y escalas de tiempo

y espacio, lo que delimita un recorte de la realidad muy complejo; complejidad que para el caso del conocimiento histórico-político asume la particularidad de que en su marco no podemos hablar de una objetividad ajena al sujeto y a sus prácticas sociales (Zemelman, 1992, p. 25).

Por consiguiente, el contexto que da cuenta de la construcción crítica de las subjetividades, toma como eje articulador la experiencia propia y va anudando en él, la experiencia de otros sujetos, los cuales, ya puesto en ejercicio el aparato didáctico, dejan ver contenidos expresivos de cierta invisibilización de la realidad que circula y se transmite en los ámbitos de lo cotidiano social, es decir, en los espacios de la sociabilidad que construye el sujeto.

Si bien para algunos estudiantes el tema de violencia generalizada tiene un sentido restringido a hechos noticiosos que se repiten morbosamente hasta que aparece otro hecho nuevo que lo supera, no siempre por la importancia en términos de impacto que este genera, para otros, que no son pocos, la violencia constituye un contenido vivencial, en el que la muerte, el desplazamiento, la tortura hacen parte de sus historias de vida. Traerlas, recontarlas, elevarlas al nivel de testimonio, a través de dispositivos didácticos como son la autobiografía y la articulación de lecturas críticas que van desde textos teóricos a construcciones estéticas y/o artísticas, evidencia la urgencia de traer, críticamente, la vida a las aulas, como posibilidad de alcanzar un nivel básico de formación, en términos de pertinencia y de cualificación del pensamiento crítico.

Afrontamos con ello una construcción que cuestiona, en el fondo, cómo los sujetos han aprendido a ponerse de frente a la realidad o a evadirla y, por lo tanto, ir desvelando cuáles son los instrumentos, estrategias, mecanismos que inducen a los sujetos a cierto tipo de prácticas. Se componen los sentidos de la realidad en recurrencias que van armando *versiones de lo mismo*, como un rompecabezas tridimensional en el cual sentidos y sinsentidos van convergiendo en articulaciones complejas del presente, modulando una particular manera de nombrar, es decir, *dando cuenta* de lo que subyace a esa morfología del habitar. Posibilitar esta recuperación y lectura de realidad puede conducirnos a entender, en parte, qué es y cómo es que estamos anclados en este tiempo.

Para Norbert Lechner resulta necesario entrar en estados de tensión cuestionando lo que a simple vista pareciera ser suficiente frente a un hecho o fenómeno, en tanto que se generan tantas resistencias a ver y asumir la realidad que

la gente prefiere el presente conocido a un futuro no solo desconocido, sino desprovisto de toda promesa de gratificación. La incertidumbre del cambio realza la demanda de estabilidad. La ciudadanía se movilizará cuando el estado de cosas se vuelva insostenible (Lechner, 2002, p. 78);

solo cuando los estados de tensión se hagan insostenibles se optará por el cambio, al menos un camino al cambio que potencie mirar críticamente la realidad, nada menor, cuando de lo que se trata es de abrir los ojos para enfrentar otras aristas de la realidad, que posiblemente irán modificando nuestras prácticas y por ende nuestros contextos de vida.

Transitamos un tiempo en donde prima la necesidad de pensar, de pensarse en una realidad que nos contiene y en la que movilizamos sentidos sociales, históricos, por lo tanto, urge entonces,

(...) tomar conciencia de las deficiencias en forma de un emplazamiento consigo mismo que se traduce en el reconocimiento de las propias posibilidades de autonomía, aquellas que se contienen, aunque muchas veces soterradas, en las mismas determinaciones que conforman al sujeto. El desafío que mide la estatura de ser o no sujeto es la capacidad de leer su propio presente potencial, abierto a nuevas determinaciones y posibilidades de despliegue, en tanto sujeto individualmente historizado (Zemelman, 2010, p. 34),

así lo que se vaya descubriendo y construyendo como sentido de realidad, como conciencia de esta, ponga al sujeto en estado de alta vulnerabilidad. En una de las clases, una estudiante contaba que ella vivió, padeció la violencia al ver el asesinato de su padre y contó cómo le tocó a la familia huir de la finca y refugiarse en una ciudad “sin puertas”; planteaba que ante mis discursos como docente y el de sus compañeros, entendía lo que se decía, pero que solo cuando las cosas le pasan a uno, estas cobran valor. Terminó su intervención diciendo que es mejor no hablar de estos temas, porque nunca se sabe quién está a nuestro lado. De ello nos fuimos dando cuenta que la realidad supera el discurso, y que hay realidades que pareciera, no podemos nombrar.

Ahora bien, en el plano del discurso se plantea que la toma de conciencia es una urgencia de época, y la preguntas que emergen son: ¿cómo es que, algunos sujetos, vamos por la vida sin hacernos cargo de nuestras propias posibilidades de ser y de estar en este mundo?, ¿qué es lo que no nos permite romper las determinaciones impuestas para emprender la construcción de sentidos propios de la vida?

3. Lo metodológico como articulación de sentidos historizados

Desvelar sentidos a través de un proceso constante de problematización y en niveles distintos de complejidad, permite ampliar los sentidos de lo que constituye al sujeto social, por lo tanto, le da relevancia didáctica a esas búsquedas que se vienen enunciando en este escrito.

El interés, entonces, está puesto en el abordaje crítico de los sentidos constituyentes del sujeto, lo cual, si se mira en su conjunto, permite la identificación de conexiones, rupturas,

movimientos que dichos sujetos van creando para significar, resignificar, restaurar, los entramados complejos de una realidad historizada. En palabras de Zemelman, se trata de:

(...) asomarse a lo desconocido, esto es, de impulsar a pensar y explorar a lo no dado. Lo importante de destacar es que este asomarse se corresponde con tener que asumirse como sujeto; pero no solamente como sujeto pensante sino también con todas sus facultades que, desde la actitud en que se apoya este atreverse a pensar, se traduce en requerimientos no estrictamente lógico-epistémicos sino también existenciales, a partir de comprender que cualquier situación dada contiene el despliegue de lo dado como es su transcurrir (Zemelman, 2010, p. 23).

Este asomarse, posiblemente, corre los límites de lo que estamos en capacidad de ver, lo cual permite entrar en niveles distintos de comprensión de la realidad. La tarea está en avanzar en la construcción consiente de los ámbitos desde donde se potencia el sujeto historizado; desde esta perspectiva no es suficiente que, como docentes, discurremos en narraciones teóricas centradas en el “deber ser”. Considero que una ruta posible consiste en recomponer la experiencia como un dispositivo didáctico, de tal manera que se logre la comprensión de contextos propios y ajenos a partir de versiones articuladas de la realidad, en donde la teoría es fuente, no fin en sí misma.

Se trata de comprender el lugar del sujeto y la manera como compone su *darse cuenta y su dar cuenta*. Este es un punto clave de lo que Zemelman aborda como una conjunción: *sujeto y conciencia histórica*, lo cual, para el ejercicio pedagógico en mención, se constituye en sucesivos puntos de llegada y de partida, algo así como la acción de “fruncir” que nombra el profesor Jairo Montoya¹ para aludir a aquellas construcciones que nos permiten abrir puertas de significado y entrar en ámbitos cada vez más distintos de comprensión de una realidad. Zemelman, expresa este proceso de construcción de sentido de la siguiente manera:

Buscamos definir un ángulo para la construcción del conocimiento que refleje la exigencia de colocación ante las circunstancias del sujeto en su condición histórica. Sujeto histórico como aquél capaz de ubicar el conocimiento que construye en tanto parte de sus opciones de vida y de sociedad. Esto implica tener que romper la tendencia a cosificar la realidad como simple externalidad, que envuelve a los sujetos de manera inexorable, para concebirla como una constelación de ámbitos de sentidos posibles (p. 9).

Entonces, en la experiencia de formación que aquí se aborda, el sujeto trae lo vivido a la palabra, en un proceso que metodológicamente implica componer la narración autobiográfica

1. Escuché al profesor Montoya en el Seminario Paroxismos de las identidades y amnesias de las memorias, que orientó en el año 2011 en la Maestría en Estética y Creación de la Universidad Tecnológica de Pereira. José Jairo Montoya es profesor titular de la Universidad Nacional de Colombia, Doctor en Filosofía de la Universidad de Puerto Rico.

para, en segundo lugar, *aperturarla* a través de procesos sucesivos de problematización, es decir, se trata de construir el camino que va de la autorreferencia a la versión historizada de lo que en su conjunto compone la realidad de un sujeto; Octavio Paz nos dice algo similar con la metáfora de su laberinto: “El descubrimiento de nosotros mismos se manifiesta como un sabernos solos; entre el mundo y nosotros se abre una impalpable, transparente muralla: la de nuestra conciencia” (Paz, 2004, p. 11). Un laberinto que, aunque parece insondable, presenta fisuras por donde se cuele el sujeto, en esa necesaria búsqueda de comprender y comprenderse en una realidad desvelada, desnaturalizada.

Ahora bien, ¿cuáles son los caminos posibles para que este ser discursivo se transforme en un hacer pedagógico? Paulo Freire (1986), aporta un elemento metodológico fundante a la construcción de aprendizajes en contexto: *la problematización*, un proceder de construcción con los otros que en últimas nos remite a la urgencia de la historización del conocimiento que afronta un sujeto no teórico, un sujeto que carga su propia historia, un sujeto social, político, cultural, estético que se relaciona, que actúa, que piensa.

Para el caso de la formación humanística, desde los microcurrículos mencionados, la problematización es entendida como la estrategia metodológica estructurante de cada programa, y como dispositivo didáctico para poner en marcha el proceso de cierre o evaluación, propios de este tipo de ejercicios formativos, constituyendo el nodo que orienta el proceso de construcción de un problema social. Parte de conjugar significativamente los elementos de un contexto en construcción, poniendo en duda tanto su constitución como la naturaleza de sus relaciones. Por ello, involucrar a los estudiantes en las tareas de composición de experiencias, para ponerlas a circular en diversos textos, posibilita afrontar vivencialmente contenidos cada vez más complejos, que dan cuenta de la experiencia base con que se despliega esta apuesta didáctica del “darse cuenta”.

Al preguntarle a la pregunta, se desestabiliza el rigor de la verdad y se entra en espacios de desnaturalización de lo dado, de lo que “supuestamente” se presenta ante nuestros ojos con el disfraz de lo real, generando circunstancias de alta tensión frente a lo instituido. El proceso se basa en preguntar para abrir espacios de sentido, a los que nuevamente, y de manera sucesiva, se le vuelve a preguntar para seguir *aperturando* nuevos y diversos significados, ya no sobre lo mismo, sino sobre un fenómeno transformado.

Con este proceder metodológico se busca ampliar los rangos del deseo de conocer “en la conciencia de sí y del mundo para actuar en él autónoma-instrumentada y transformativamente, es decir, aprehender en la conciencia de nuestra propia existencia material des-naturalizando lo dado como natural” (Quintar, 2008, p. 45), una contundente afirmación que la autora hace desde su apuesta de formación: la *Didáctica problematizadora e integradora*. En esta postura emerge la urgencia de trabajar desde una mirada que le posibilite al sujeto pensar y repensarse a sí mismo en la realidad, en una actitud incluyente de lo humano y sus construcciones.

Ahora bien, es en la *Pedagogía de la potencia*, en donde se

(...) asume la práctica de la formación de sujetos como una práctica social, como parte de la cultura, y al conocimiento como producción de sentidos y significados que se construyen en la *relación* con el otro y con lo otro que la realidad nos muestra a la vez que nos oculta (p. 27),

ámbito pedagógico, teórico y epistémico que da cuerpo a los programas de Humanidades I y 2, que se despliegan comprensivamente en este escrito. Es en este ángulo de construcción, en donde hay posibilidad de objetivar los sentidos que se construyen de la realidad, en la medida en que se van recuperando experiencias².

Se apertura, entonces, desde esta postura pedagógica, la posibilidad de que estudiante y docente diseñen interlocuciones que colocan a uno y otro en el centro del ámbito de aprendizaje, y en estos movimientos, conjuntamente, se construyen conocimientos que dan cuenta tanto del lugar del sujeto en una realidad que empieza a ser mirada críticamente, como también, se evidencia la emergencia de las posibilidades que da el conocer en niveles crecientes de conciencia histórica.

De esta manera se va configurando una propuesta de formación en la que entran en juego el despliegue del sujeto en relación con lo que potencia el estar o no en un lugar, en un tiempo y haciendo parte de una historia, una apuesta que hace parte de los intrincados hilos categoriales de la *epistemología de la conciencia histórica* en su traducción didáctico metodológica.

¿Qué se evalúa en una propuesta de formación centrada en la emergencia de un sujeto **historizado**?

Desde la perspectiva de formación en humanidades que se esboza en los párrafos anteriores, se esgrime la posibilidad de recomponer la experiencia para objetivar el lugar desde donde el sujeto puede detenerse a *mirar*, afrontando ciertos grados de conciencia que van componiendo el rompecabezas de la realidad que se quiere comprender; en términos metodológicos a esto se le denomina un *recorte de realidad* (Zemelman, 2009, pp. 73-83).

Este punto de intersección metodológica, entraña la objetivación tanto del que observa como de lo que es observado en el conjunto de relaciones que hacen posible la actuación de unos y

2. Al respecto aludo a lo que expresa Janne Teller en el cierre de su novela *Nada* (2011), con una apreciación de lo que Pierre Anthon dejó para su vida: “Ha abierto mis ojos a lo verdaderamente sorprendente que es la vida, cuando no la reprimimos con artificiales y auto impuestas reclusiones”; una puerta de sentido que se abre para permitir la salida de ese *Anthon* que tenemos oculto en la penumbra, dentro de cada uno de nosotros, en donde vamos depositando la duda, el asombro, el movimiento, el cambio, la posibilidad de ver, de cuestionarse, de romper, de desnaturalizar la realidad, de sentir, no como todos, no como las imágenes que nos han vendido de los “únicos modos de ser”, sino como la potencia que a cada uno de nosotros, nos permite entrar en relación.

otros, y de eso otro que hace parte de la realidad observada; se trata de

(...) la capacidad de construir relaciones con las circunstancias y relaciones con nosotros... Se trata de ir generando el espacio, ese espacio en el que el individuo se inserta, conformado en relaciones no solamente con las cosas sino con los otros (Zemelman 2006, p. 86);

este es uno de los procesos que se evalúa en esta apuesta de formación.

Los contenidos temáticos pierden sentido en tanto que se privilegia el desarrollo del proceso desde núcleos problémicos, los cuales articulan los conceptos con las experiencias que los estudiantes han hecho emerger en los ejercicios didácticos. Algunos de ellos, llegan a comprender que la violencia por sí misma no existe, que en ella se conjugan multiplicidad de factores, relacionados con lo político, lo social, lo cultural, lo económico, pero que se particularizan en contextos creados a partir de intereses de conocimiento, y que es allí en donde el sujeto potencia creativamente no solo la comprensión de dichas relaciones sino las potencialidades de la transformación de esa realidad, por ello, para nuestro caso, se generan múltiples versiones que le apuntan a explicar un fenómeno como la guerra.

En estos niveles de relación, emergen las marcas de las subjetividades que componen la historicidad del sujeto, cuando este se permite pensar y pensarse en su tiempo, en sus condiciones sociales, históricas, culturales, políticas. Es por ello que la pregunta inicial por el sujeto, en los territorios de una postura epistémica que apuesta por un proyecto de formación ético político, se oriente a que este se coloque en el centro de la comprensión de su realidad, para que desde la *voluntad de conocer* (Zemelman, 2005), ponga en marcha la construcción de una versión historizada de los sentidos de esta época.

Por lo tanto, la construcción de conciencia de realidad desde esta lógica, implica reconocer que vivimos en un mundo que es susceptible de transformar en tanto los sujetos potencien la capacidad de renunciar a lo dado para ganar en la duda, en la incertidumbre, emprendiendo una versión articulada de los procesos que emergen en las dimensiones de la realidad. Insistir en objetivar esta recomposición metodológica, este proceso de apertura a través del diseño de niveles de problematización, lleva a desvelar la morfología de ciertas situaciones que al entrar en relación se complejizan.

Es por ello que los registros testimoniales son constitutivos de esta acometida epistémica y constituyen un nodo fundamental en la evaluación como proceso del darse cuenta de los hallazgos que permiten niveles distintos de comprensión de realidad. Los sujetos en el testimonio componen el rompecabezas de su subjetividad en un contexto diferenciador, en donde se expresan profundas tensiones sociales. Es por ello que los estudiantes, son convocados a realizar una serie de diálogos abiertos para ir construyendo con ellos versiones

de sus experiencias de vida, las cuales al ponerse en relación con otras experiencias y con contenidos teóricos, pasan a niveles reflexivos más complejos, que permiten entender algunos aspectos de las dinámicas sociales.

A través de los testimonios, se recomponen las experiencias que hacen visible la manera como nos colocamos en y frente al mundo. La voz del *otro* corre los velos de lo que está oculto, lo que se disfraza de ausencia de sentido para mantenerse y crecer: “Una vida humana o una vida vivida humanamente, es una identidad con sentido. Si no hay sentido, la vida humana resulta invisible, por eso ha de ser narrada, pues la narración es fuente de sentido” (Mèlich, 2002, p. 30).

Ahora bien, ¿cómo es que le estamos dando sentido a ese *otro*, que en el discurso aparece tan insistentemente?, y más aun, si entendemos, como lo plantea Faúndez, a ese otro como todo un contexto que se abre hacia la construcción de algunos de los sentidos del sujeto y en términos de presencialidad. Entonces, ¿qué es lo que nos coloca frente al otro para comprendernos a nosotros mismos?; ¿cómo es que –si se supone que nos formamos integralmente para ser sujetos sociales, responsables–, en un momento dado de ese proceso, perdemos de vista nuestra naturaleza y nos maquinizamos?

Podríamos detenernos en estas relaciones pensando en uno de los sentidos particulares de la subjetividad, tal y como la retoma Mèlich desde Levinas: “(...) la subjetividad como trascendencia, como exterioridad y responsabilidad, y ello es así porque el sujeto es respuesta al otro y responsabilidad del otro, de otro que surge de repente, sin avisar” (Mèlich, 2001, p. 13), lo que en el marco de estas reflexiones permite pensar, de manera cuidadosa, en los lugares que hemos ido construyendo para relacionarnos con los otros y para comprender cómo esos otros nos construyen un lugar.

Hugo Zemelman plantea que

(...) lo que está en discusión es un nuevo concepto de la voluntad de construcción de realidades, con base en el despliegue cotidiano y no en la esfera solamente de los grandes proyectos históricos... qué quiero saber de la realidad que se muestra y cómo enriquecer la vida personal, entendida como el movimiento que proporciona trascendencia a la conciencia de incompletud (Zemelman, 2010, p. 36).

En este sentido, es necesario reconocer al otro, estar con el otro, visibilizarlo en su proceso y emprender la búsqueda de los caminos de diálogos y articulaciones, para ir armando, desde las necesidades y voluntades de los sujetos *que están conmigo*, con *nosotros*, una versión *historizada de la realidad*. Se trata de entrar a *potenciar* en el otro la capacidad de construir comprensiones de lo humano. En este proceso, se relocala el sujeto y en diversos actos de conciencia, relocala su discurso y sus prácticas, es más, su relocalización cambia –en distintos niveles– los modos de *ser y hacer* de unos otros que están con él.

Desde esta perspectiva, la evaluación es de proceso, está anclada en la capacidad del *darse cuenta*; es potenciada por el docente desde la puesta en marcha de los dispositivos didácticos y conjuntamente con el estudiante trabaja en la construcción de contextos en niveles de complejidad creciente: como ya se ha planteado, parte de la autorreferencia, y en la medida en que se complejiza la articulación con otros textos se van componiendo los contextos que implican lo social, lo cultural, lo político, lo económico, lo ecológico, es decir la emergencia de una realidad historizada.

Por lo tanto, no se miden los niveles de conciencia adquiridos o de apropiación de temas, sino que más bien se desvela, se evidencia la capacidad de dar cuenta de la versión de realidad, que cada uno viene construyendo y la que está emergiendo en el colectivo (grupo de estudiantes); es por ello que la autoevaluación y la coevaluación cobran un lugar de privilegio.

En este sentido, se justifica el por qué estos dos microcurrículos se desarrollan desde tres componentes metodológicos:

1. La Construcción teórica categorial y de conceptos ordenadores;
2. La Observación e interpretación de contextos de realidad; y
3. La Articulación en distintos niveles de complejidad.

Esta composición metodológica permite la construcción de versiones acerca de la manera como los sujetos van estableciendo relaciones con su entorno, lo cual permite el abordaje crítico de categorías como sujeto, subjetividad, realidad y conciencia, conjugando en ellas un conjunto de conceptos que le dan visibilidad a problemas que en lo social tienen que ver con el devenir político, histórico, cultural de los sujetos que se piensan historizadamente.

Así mismo, a través de este ejercicio didáctico metodológico, se permite la evaluación de los aprendizajes adquiridos en distintos momentos, en tanto que emerge como necesidad la elaboración de producciones en niveles de aproximación crítica. Lo anterior implica la participación activa, responsable y autónoma de los estudiantes de este colectivo académico, ya que de ello depende la profundidad de las reflexiones y los resultados finales.

Los microcurrículos están diseñados en núcleos problemáticos, lo cual permite que se avance en niveles de complejidad creciente, así como en la construcción categorial, lo cual conlleva a que se amplíen sus rangos de comprensión de mundo, aprendizaje que se manifiesta en las intervenciones orales y escritas de los estudiantes, en la capacidad que se va adquiriendo para formular preguntas y, por consiguiente, en el interés que se va gestando por aprender.

En este orden de ideas, la evaluación se expresa en:

1. **Darse cuenta:** Se evalúa este proceso a partir de las reflexiones, aproximaciones y/o posibles conclusiones que realizan los estudiantes a las posturas teóricas y su articulación con las experiencias de vida. Es el punto de partida de la construcción categorial; para Humanidades 1: Sujeto y realidad; para Humanidades 2: Conocimiento y conciencia histórica (versiones historizadas del sujeto).
2. **Dar cuenta:** Se evalúan las producciones escritas y orales que expresan los aprendizajes adquiridos (individuales, en grupo, en clase y extra-clase).
3. **Versión de mundo articulada –el darse cuenta y el dar cuenta–:** se evalúa la construcción de un problema social observado, incluyendo la aproximación a las categorías que fueron trabajadas a lo largo del curso; es un trabajo que vincula, como referencias básicas, los textos que se van trabajando durante el semestre, y otros que considere pueden ser pertinentes. Se constituye en la puesta en escena de un sujeto que empieza a construir maneras de leer su realidad.

El trabajo académico propuesto desde este enfoque, requiere incentivar altos niveles de autonomía y, en cierta medida, de conciencia frente a lo que implica el reconocimiento del sujeto, de nuestras realidades y de las implicaciones que se suscitan cuando se emprende la tarea de construir conocimiento de lo íntimo cotidiano y de lo cotidiano social.

4. A manera de cierre

Este tejido de ideas y experiencias permite entender la educación como reconocimiento de relaciones entre sujetos potenciados hacia la construcción de conocimientos historizados, es decir, entre otros aspectos que he venido mencionando, se trata de erguirse como un sujeto que se va dando cuenta de la urgencia de construir, desde la conciencia de realidad, sentidos que logren dar cuenta de ella. Releyendo *La educación es educarse* de Gadamer, encontré la definición que da cuenta de lo que hoy considero es una de las tareas fundamentales de la educación contemporánea: “La educación es [...], un proceso natural que, a mi parecer, cada cual acepta cordialmente procurando entenderse con los demás” (Gadamer, 2000, p. 35), y la articulo con una idea recurrente de Freire que le apunta a esclarecer el sentido mismo de la educación: “Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 2006, p. 47), porque las relaciones vinculantes no solo son de doble vía –estudiante/profesor– sino que crean redes, amalgamas y mixturas que movilizan al sujeto social, política y culturalmente.

Lo expuesto en este artículo, me conduce a seguir pensando en una posibilidad de ser y estar en el mundo, construyendo una particular y necesaria manera de mirar. Hemos vivido y construido formas de ceguera, hemos hecho conciencia de la experiencia para empezar a ver, lo cual ha posibilitado cambios en las prácticas de vida. La experiencia como la expone Mèlich,

nos ubica en estos territorios en tanto que la considera como

(...) una fuente de aprendizaje que muestra al ser humano singular su propia e ineludible finitud. Subjetividad, transmisión, narración y, finalmente, aprendizaje. Estas son algunas características fundamentales de toda experiencia humana (Mèlich, 2002, p. 79).

En el momento en que el sujeto va objetivando el sentido de sus experiencias para dar cuenta de la manera como ha ido construyendo su versión del mundo, se aclara el panorama del porqué vamos construyendo redes complejas de sentidos de mundo, redes que nos permiten armar también complejos entramados de relaciones. *Reconstruir mi experiencia, ponerme en el centro del discurso, construirme como sujeto historizado, necesariamente me comprometo con el querer ver*. Ahora bien, ¿qué es lo que el sujeto se tiene que preguntar y preguntarse para que en él despierte la necesidad de ver, de conocer?

La realidad nos desborda, entonces, termino la reflexión con estas preguntas: ¿por qué esta realidad tan desbordada no nos arroja de inmediato a la construcción de sentidos de esa realidad?, ¿por qué continuamos en la ambivalencia, petrificados en el miedo, quejándonos apesadumbrados por lo que pasa, sin detenernos a comprender lo que son esos acontecimientos?, ¿qué sería pensar en ello sin sujetos que miran?, ¿qué sujetos forma un tipo de sociedad como la colombiana, en donde la violencia le ha ganado al siglo, y en donde el no querer ver al vecino se constituye en la garantía de vida y verlo, en la posibilidad de ganar una recompensa o de morir por ver?, ¿qué significa y cómo significamos el ver con conciencia lo que somos y lo que estamos construyendo como realidad social?

Bibliografía

- Freire, Paulo (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: La Aurora.
- _____ (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- _____ (2007). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gadamer, Hans-Georg (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Lechner, Norbert (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago: LOM Ediciones.
- Mèlich, Joan Carles (2001). *La ausencia de testimonio: Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Barcelona: editorial.
- _____ (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Paz, Octavio (2004). *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Quintar, Estela Beatriz (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL), Universidad de Manizales.
- Teller, Janne (2011). *Nada*. Tercera edición. Bogotá: Seix Barral.
- Zemelman, Hugo (1992). *Horizontes de la razón. I: Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos, Colegio de México.
- _____ (2002). *Necesidad de conciencia: Un modo de construir conocimiento*. México: Anthropos.
- _____ (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. México: Anthropos.
- _____ (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México D.F.: Instituto Politécnico Nacional, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL).
- _____ (2009). *Uso crítico de la teoría: En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: Instituto Politécnico Nacional –Segunda edición–.
- _____ (2010). “Sujeto y conciencia histórica como ángulo de construcción del conocimiento”. En: Aspectos básicos de la episteme de la conciencia histórica (o del presente potencial). ed.cit, (Recopilación del Autor). Ciudad de México: IPECAL.

Pedagogía, política y subjetividad –relato y reflexión a partir de una experiencia–

Juan Camilo Rave

“La elocuencia del poder está en el silencio que genera”

Basil Bernstein

1. Resumen

Se trata de un texto de reflexión, en el que se presenta una experiencia de enseñanza aprendizaje, construida desde la asignatura Humanidades I y dirigida a estudiantes de Ingenierías. Si bien el propósito inicial del texto es dar cuenta del proceso de evaluación realizado, se plantea un ejercicio analítico y descriptivo de las diversas características curriculares y pedagógicas del curso, bajo la intención de comprender el sentido de la evaluación, a partir de su necesaria vinculación con las intenciones y apuestas que estructura la asignatura que se comenta.

2. Puntos de partida

Parto de una posición –tanto metodológica como política– de la importancia de visibilizar la posición personal en la que se encuentra inscrito el sujeto que escribe, ello, porque tras bambalinas, el marco general que cubre este proceso reflexivo está anclado a las apuestas personales y políticas con las que justifico y edifico mi labor como docente, hablo precisamente de rescatar la forma en que se realizaron ciertos procesos pedagógicos, pero también el modo en que ellos mismos respondieron ante intencionalidades que me pertenecen y vindico.

En primer punto, estoy empoderado en una posición crítica, frente a la instrumentalización de la educación universitaria como mero mecanismo que incrementa las posibilidades del profesional, en términos de acumulación de capital y con ello, la migración de un campo socio-económico a otro.

En segundo lugar, asumo el campo de las humanidades y su rol en la enseñanza universitaria, más allá de un rol pasivo y triste, como faro moral encumbrado que señala las desavenencias de lo contemporáneo, sino más bien como una herramienta crítica que exige en términos políticos y contextuales, concebir el aula como espacio de situamiento, en el que pensar, implica acceder a la realidad con el objetivo de interpretarla, falsearla, reconstruirla e imaginarla de otro modo. Ello, a partir del devenir individual de cada estudiante y del modo en que aquel forja y se conecta con la experiencia de aprendizaje.

Ahora bien, implica lo anterior, asumirse en franca lid con la oposición excluyente de la racionalidad instrumental en el marco del proceso de formación de los profesionales, por ello, tomo distancia de la posición insular de las humanidades en los currículos de los diferentes pregrados de la Universidad. Pensaría en la importancia de ampliar en los niveles decisorios, la discusión que ha asumido el Departamento de Humanidades de la Universidad Tecnológica de Pereira, en tanto la imperiosa necesidad de tejer redes reales con los diversos Comités Curriculares de la institución, para también pensar, cómo permear –más allá de lo discursivo– el perfil profesional y ético del egresado.

3. Presentación de la experiencia

3.1 Apuestas curriculares

Para el desarrollo de este apartado, en primer lugar realizaré una presentación del curso de Humanidades I que orienté en el primer y segundo semestre del año dos mil catorce, lo anterior, en consonancia con la sustentación del modelo pedagógico que nutre las diversas decisiones micro-curriculares, en adición a esto, presentaré una serie de acotaciones en relación a los lineamientos lúdicos que sirvieron como basamento del proceso de aprendizaje. Esta interfaz, permitirá vislumbrar la evaluación como acción permeada por las intenciones pedagógicas y políticas del curso, ello, para dar cuenta finalmente de aquellas estrategias particulares adoptadas durante el ejercicio docente señalado.

Desde el colectivo docente del Departamento de Humanidades de la universidad, se han dado una serie de discusiones en relación a los propósitos académicos y pedagógicos de la enseñanza de las humanidades en el medio universitario. Fruto de estos espacios de interlocución, se han esbozado una serie de dimensiones y lineamientos que deberían estructurar la base microcurricular de la asignatura de Humanidades I.

En este sentido, se encuentran explicitadas cuatro dimensiones y siete lineamientos, cuyo objeto es formular plataformas temáticas que articulen los diversos cursos, bajo la intención de propiciar:

Una formación que implique la pregunta por un ser social, ético, estético y político que reclama el momento de hoy, con una clara conciencia histórica, fortalecida en el respeto de él mismo y por los otros, coherente con las implicaciones que su desarrollo profesional tendrá para el desarrollo de la región y del país (U.T.P., 2010, p. 3).

La idea consiste en que independientemente de la arquitectura curricular de cada curso, existan conexiones definidas que aterricen una intención organizacional. De este modo, el curso deberá transversalizar la dimensión cultural, histórica, política y estética como franjas analíticas de las humanidades; la forma en que se confeccionan dichas bandas dependerá del

lineamiento curricular sobre el que se sustente el curso, a saber:

1. Ciudadanías culturales en el marco de las humanidades contemporáneas.
2. Lo humano y las humanidades en el contexto contemporáneo.
3. Cultura y contemporaneidad.
4. La tecnología como escenario de reflexión humana.
5. Sujetos, identidades e interconexiones en la contemporaneidad.
6. Humanidades, globalización y nuevos movimientos sociales.
7. El lugar del sujeto y la conciencia histórica.

Teniendo en cuenta lo descrito, y a partir de los intereses teóricos, investigativos y políticos que tengo como docente, me incliné por estructurar un curso desde el lineamiento denominado: “La tecnología como escenario de reflexión humana”. Sin embargo, en el momento de construir los objetivos del curso, las unidades temáticas y demás aspectos pedagógicos y lúdicos, modulé el lineamiento, en el sentido que su implementación, no implicara centralizar temáticamente el curso, al asunto del origen y sentido de la tecnología como producto del espíritu humano; por el contrario, quise aprovechar la riqueza conceptual del lineamiento, para esbozar una unidad de análisis transversal, en la que la tecnología fuese apenas una arista de aproximación a la realidad.

En este sentido, una de las posibilidades de discusión en este escenario es el abordaje de la relación cuerpo-tecnología, como imbricación que funda la posibilidad de discutir nuevas identificaciones culturales, aperturar otro tipo de prácticas sociales, y desarrollar nuevos sentidos que ponen en crisis, no solo los binomios clásicos de la filosofía: naturaleza-cultura, cuerpo-espíritu, realidad-virtualidad, sino la forma misma en que el sujeto interpreta y valida su contexto, sus pares y su estatuto ético.

En concordancia con lo anterior, la categoría cuerpo se presentó como eje transversal en la planeación curricular, pues su tratamiento, no fue planeado exclusivamente en el estudio y problematización de la producción de subjetividades a través de la tecnología, sino que en un crisol más amplio, se pretendió abordar la plasticidad del cuerpo desde la modulación política, cultural y epistemológica que proponen diversos regímenes de poder.

Lo anterior, no implica de entrada ubicarse en una posición teórica en la que el cuerpo es un espacio vacío y pasivo de inscripción de prácticas culturales, sino que busca evidenciar los efectos políticos y sociológicos del poder, en la forma en que nos construimos y reconocemos corpóreamente. De allí, que se pueda también gestionar un proceso reflexivo, sobre modos de resistencia y agencia, en el que el estudiante se piense a sí mismo, tanto desde lo que (auto) representa, hasta lo que (auto) referencia y legitima.

Si esto es así, el contorno temático de la asignatura está determinado por el tránsito analítico en diferentes vertientes teóricas, que problematizan algunos constructos ideales cuya vocación es la definición y determinación discursiva de la estructura simbólica de los cuerpos. De este modo, se intentó plantear una experiencia de aprendizaje, en la que aprovechando las dimensiones analíticas que sustentan el programa (cultural, histórica, política y estética) se pudiese poner en evidencia la multiplicidad de relatos y contextos donde el cuerpo encuentra espacios de configuración.

Lo anterior generó que micro curricularmente, se propusiera un problema a modo de interrogante, con la fuerza de propiciar y tejer el camino reflexivo desplegado desde las diversas unidades temáticas:

¿Cómo es la tensión entre las posibilidades de construcción de identificaciones corpóreas no normativas en el marco de una sociedad tecnológica y la regulación discursiva, cultural y política que enmarca posibilidades identitarias fijas y taxonómicas?

Empezando a realizar algunas acotaciones respecto a la estructura problemática de esta cuestión, se tiene que el problema expuesto busca pensar sobre el posicionamiento del sujeto, poniendo en crisis, tanto la matriz de pensamiento voluntarista que lo observa en posición autónoma de definirse así mismo (y por tanto al poder) como la perspectiva fatalista que lo ubica como un mero reflejo, producto de lo discursivo.

En esta vía, la discusión se dirige a develar como ciertos mecanismos políticos del poder, intentan interpelar al sujeto, para expresar una subjetividad en términos seriales, homogéneos, rígidos y naturalizados. Lo anterior impone que en el espacio áulico, se cavile e imagine sobre espacios que:

Posibiliten al individuo actuar sobre sus propias acciones y contra el poder que inhibe o intenta encausar el despliegue y la utilización de competencias personales, con el propósito de cooptar todo vector de subjetivación singular, gobernar la conducta y someter a los sujetos (Cubides, 2007, p. 63).

Por ello mismo, la pregunta propicia un juego analítico que emerge a partir de la presencia de dos categorías con naturaleza epistémica y política diferencial: la identificación y la identidad. Al respecto, precisamente la primera es potencializada como alternativa disruptiva de la segunda, precisamente desde los estudios culturales Stuart Hall plantea:

El enfoque discursivo [a diferencia del enfoque naturalista] ve la identificación como una construcción, un proceso nunca terminado: siempre «en proceso». No está determinado, en el sentido de que siempre es posible «ganarlo» o «perderlo», sostenerlo o abandonarlo. Aunque no carece de condiciones determinadas de

existencia, que incluyen los recursos materiales y simbólicos necesarios para sostenerla, la identificación es en definitiva condicional y se afina en la contingencia (Hall, 1996, p. 15).

Es a partir de esta mirada, que el programa de la asignatura se focaliza en las posibilidades performativas del cuerpo en relación al poder, observando críticamente la arista que instituye una identidad estable y subsumida; junto con aquella que políticamente posibilita identificaciones, derivadas de tránsitos, des-encajes, rupturas y fugas que potencializan el cuerpo como centro de agencia política.

En consecuencia de lo anterior surge un interrogante: ¿cómo imbricar lo anterior, con una postura pedagógica que permita fluir el problema que articula la asignatura, en tanto posibilidad de construcción de conocimiento y provocación de crisis respecto a los procesos de subjetivación de los estudiantes cursantes?

3.2 Apuestas pedagógicas

Encuentro entonces en la pedagogía crítica, una serie de insumos que ante todo, permiten tener como imperativo ético, la necesidad de modular los acuerdos pedagógicos y lúdicos que rodean el curso, en relación directa con las apuestas teóricas y políticas que se articulan. En este sentido, es conveniente en primera instancia delimitar las herramientas que desde esta óptica teórica sobresalen, para explicitar su productividad discursiva en función del desarrollo de prácticas pedagógicas particulares.

De este modo, un primer acercamiento definitorio de la pedagogía crítica, lo encontramos en Ramírez y Quintal (2007) quienes retomando a Jackson (1992) y Contreras (1990) plantean:

La pedagogía crítica es un intelectualismo ecléctico que incluye la teoría psicoanalítica, la fenomenología, el existencialismo, la hermenéutica y la crítica literaria, y que propone un análisis de la función social, económica, política y cultural de la educación, enmarcada en el materialismo histórico. La pedagogía crítica también puede ser entendida como una postura ideológica de izquierda preocupada por asuntos relacionados con las desigualdades raciales y étnicas, el feminismo y los movimientos pacifistas (Ramírez y Quintal, 2007, p. 115).

Quisiera rescatar indudablemente, el valor político que tiene la pedagogía crítica, en tanto su intención de trascender un modelo educativo encapsulado en la razón instrumental y en el statu quo. En este sentido, la pedagogía crítica es un canal altamente productivo, para abordar y comprender –multidimensionalmente– los efectos políticos del poder, tanto en el entorno macro político como micro político. Precisamente, es en esta posibilidad, donde justifico la pertinencia de esta propuesta pedagógica en la experiencia que se presenta, al observarla no

exclusivamente como una matriz que arropa una serie de perspectivas temáticas, sino como una teoría general de la educación (Moore, 1987) que reivindica el rol del sistema educativo, como instancia de conceptualización, crítica y transformación de la realidad.

En esta vía, la influencia marxista de la pedagogía crítica, provoca que su determinación política ponga en el centro del debate, la forma en que la institucionalidad educativa potencializa la consistencia de las relaciones de poder. Ello, a partir de la distribución de conocimiento que permite formar sujetos funcionales, en términos de las necesidades de estabilización y permanencia del sistema simbólico, político y económico vigente.

Pero lo anterior, posee indudablemente un correlato interno, referido al modo en que la universidad –en este caso– reproduce prácticas que estructuran relaciones opresivas entre sus integrantes, torna el capital intelectual como mecanismo estratificador, e instrumentaliza el discurso pedagógico (Bernstein, 1989) y el currículo (Apple, 1994) como dispositivos de control y desarrollo de estructuras-estructurantes normalizadas.

Sin embargo, la potencia de la pedagógica crítica, no reside precisamente en la descripción determinista de los efectos del poder sobre el sistema educativo, más bien, su fin es analizar y reconocer zonas grises, desde donde se resquebraja la intención política oficial, en palabras de Apple:

La escuela no es “únicamente” una institución de reproducción donde el conocimiento explícito e implícito que se transmite convierte inexorablemente a los estudiantes en personas pasivas, necesitadas y ansiosas de integrarse en una sociedad desigual. Esta tesis falla en dos puntos principales. Primero, la visión de los estudiantes como receptores pasivos de los mensajes sociales y segundo, no se habla y, por lo tanto se niega, que las relaciones sociales capitalistas sean intrínsecamente contradictorias en algunos aspectos básicos (1994, pp. 29-30).

Lo planteado exhibe la necesidad de repensar el rol que el docente asume en el espacio áulico, en este sentido me pregunto: ¿cómo evitar la contradicción de abordar teóricamente las tenebrosas acciones del poder, mientras se asume el proceso de enseñanza a través de una vinculación vertical, infalible, dictatorial y enmudecedora respecto al otro?, ¿cómo plantear una estructura curricular que además de tributar al dibujo teórico de la hegemonía y la contra-hegemonía, asuma pedagógicamente al estudiante como sujeto político en despliegue?

Los anteriores interrogantes rimán en la necesidad de propiciar un contexto dialógico, en el que la comunicación horizontal sea clave para la experiencia de aprendizaje, se trata de asumir el aula como lugar de problematización, en el que el testimonio del estudiante y su experiencia intersubjetiva, sean los motores analíticos de los contenidos programáticos de la materia. De allí, que en términos particulares, el quid del curso de Humanidades que se presenta en

este texto, está referido al objetivo de aprehender, en clave del auto reconocimiento, sobre los contornos discursivos que regulan la legibilidad y legitimidad de los cuerpos.

Lo anterior solo se puede posibilitar, tornando atractivo, útil y necesario para el estudiante, el desciframiento y resignificación del universo simbólico, que teje las redes de poder sobre las que se encuentra situado; es importante entonces desde la pedagogía crítica, vincular el conocimiento académico de manera contextual, de tal suerte que se generen insumos o pautas que le permitan al estudiante, aproximarse inductivamente a los problemas estructurales y sistémicos que implican el abordaje de las cuestiones del poder.

Pensaría que solo en el éxito de la conexión, conocimiento-cultura-política-vida individual, es posible desarrollar en el estudiantado un pensamiento creativo, preocupado por la resistencia y la agencia, logrando producir un interés de aprendizaje, no solo en los puntos discursivos que la comunidad académica determina como necesarios en un campo disciplinar, o en la coyuntura problemática que impone una contextualización geopolítica, sino en la afirmación del individuo como sujeto histórico. Es un llamado a una ontología crítica que termine por empoderar en el estudiante el “derecho a participar conscientemente en la transformación socio-histórica de su sociedad” (Moore, 1985, p. 50).

Es en este sentido, que Bernstein recalca la importancia del discurso pedagógico, como práctica comunicativa que tiene la fuerza para recontextualizar o reformular un discurso primario; ello significa, que puede ser utilizado como dispositivo generador de una economía lingüística, en la que el desarrollo educativo del estudiante implique su adherencia a ciertos regímenes de significación. Lo interesante, es que el reto político en cuanto a este artefacto, –el discurso pedagógico– se focaliza en el riesgo de ser utilizado como mecanismo de reproducción cultural, o en la oportunidad de dirigirlo hacia el empoderamiento crítico del estudiante y a la transformación de las estructuras sociales y simbólicas.

Producto de la relación entre la pregunta que orienta el curso y las reflexiones en torno a la utilización de la pedagogía crítica, se construyeron los siguientes objetivos de aprendizaje teórico, la función de aquellos está referida a vehicular las intenciones pedagógicas y políticas, que configuran el problema central del curso, a saber:

*Explicar el sistema de producción y regulación del paradigma esencialista y taxonómico de las identidades corpóreas.

*Exponer el sustento teórico de las posibilidades performativas corpóreas no normativas.

*Evidenciar la posmodernidad como espacio analítico de la tecnología y su relación con el sujeto y la realidad social.

*Exponer las principales vertientes teóricas transhumanistas y sus antípodas, especialmente las tecnóforas.

3.3 Presentación de las unidades temáticas

A partir de estos objetivos se estructuraron cuatro unidades temáticas. El orden entonces que adoptaré será el de describir cada unidad, explicitando conjuntamente las fuentes teóricas que la estructuran, el modo en que ella se conecta con la pregunta general y la tributación al desarrollo de ciertas competencias, que traducen las apuestas pedagógicas y políticas del curso:

I. Identidad de género y regulación: el objetivo de este módulo es realizar una aproximación al cuerpo como objeto de regulación desde la norma del género, para ello se aborda en principio la dicotomía filosófica: cuerpo-espíritu, buscando visibilizar la importancia que han tenido ambos conceptos en la formación de la categoría sujeto en la cultura occidental.

En esta vía, el canal teórico se dirige hacia el estudio del contenido de diversos procesos de subjetivación, para ello, se circula alrededor del enfoque biopolítico foucaultiano, denotando diversas tecnologías de gobierno que funcionan como artefactos de disciplinamiento de los cuerpos, tanto en su legibilidad, como en su relación con el entorno.

Lo anterior, se conecta en un diálogo con el feminismo teórico, pues desde esta zona de intersección, se aborda el género como norma con capacidad creativa sobre los cuerpos, en este sentido, la reflexión pasa por el pensamiento de Merleau-Ponty (1975) y Simone de Beauvoir (1981) para examinar específicamente el cuerpo de la mujer como situación o idea histórica, en este nivel, la noción de economía significativa masculina de Irigaray, se expone como estrategia de análisis, para identificar culturalmente los modos en que el conocimiento social define los límites materiales y simbólicos del sexo femenino.

Después de introducir otras categorías relevantes como el sistema sexo género de Irigaray (2009), se expone como estrategia de análisis, para identificar culturalmente los modos en que el conocimiento social define los límites materiales y simbólicos del sexo femenino.

Después de introducir otras categorías relevantes como el sistema sexo género de Rubin (1986) y la mente heterosexual de Monique Wittig (2006), se abre la posibilidad de explicitar el pensamiento de Judith Butler (2007), particularmente en lo referido a las categorías de: matriz heterosexual y performatividad. Hasta este punto, las perspectivas teóricas abordadas, buscan evidenciar *la productividad del poder jurídico y político a partir de su constreñimiento constitutivo, *la forma en que el cuerpo es objeto de sexualización y generización y *la importancia del conocimiento social en los procesos de auto-validación y auto-referencia.

Quisiera plantear que el reto lúdico con este tipo de fuentes teóricas, sobrepasa el asunto de la complejidad respecto a la codificación del lenguaje académico de las lecturas propuestas, más bien, lo realmente exigente, es garantizar que en un proceso colectivo, el estudiante pueda ubicar su cuerpo como categoría de análisis, pudiendo identificar el modo en que los

regímenes de poder envuelve su proceso de subjetivación, se trata de despertar una cavilación filosófica en que el estudiante haga de su cuerpo un objeto cognoscente, teniendo en mente las restricciones epistemológicas que impone la conciencia de un sujeto interpelado.

II. Tecnosexualidad y pospornografía: esta unidad temática pretende conectar las reflexiones realizadas en el módulo previo, en una plataforma de análisis particular: el lugar del cuerpo en un régimen fármaco-pornográfico (Preciado, 2014) ello, porque en un primer momento, los estudiantes pudieron observar la delineación que el poder realiza de los atributos del sexo y género como estrategia de reconocimiento y legitimación de los cuerpos, para este punto, la óptica de análisis estará sustentada en la plasticidad de los mismos, a partir de los dispositivos modernos que ofrece la clínica y la pornografía.

Para clarificar el ámbito de análisis, me parece pertinente lo planteado por la autora precitada:

Durante el siglo XX, período en el que se lleva a cabo la materialización farmacopornográfica, la psicología, la sexología y la endocrinología han establecido su autoridad material transformando los conceptos de psiquismo, de libido, de conciencia, de feminidad y masculinidad, de heterosexualidad y homosexualidad en realidades tangibles, en sustancias químicas, en moléculas comercializables, en cuerpos, en biotipos humanos, en bienes de intercambio gestionables por las multinacionales farmacéuticas (Preciado, 2014, p. 32).

Debe quedar entonces evidenciado que este módulo, sitúa al estudiante en un contexto contemporáneo, donde por un lado, la tecnología clínica tiene la capacidad de resquebrajar ciertas etiquetas taxonómicas y deterministas (a través de medicamentos, tratamientos hormonales, modificaciones corporales, drogas recreativas, etc.); y por otro, la imagen pornográfica tiene la fuerza para adherirse a la superficie corporal como prótesis subjetiva, que dictamina estéticas corpóreas y modos de interacción sexual, que convergen en una regulación política del placer de los cuerpos.

Este tipo de contextos explicativos en una experiencia de enseñanza y aprendizaje, coadyuvan a criticar cierto reduccionismo marxista, que totaliza los efectos opresores y la agenda política contra hegemónica de la matriz capitalista en términos de clase. En este sentido, pensar por ejemplo, sobre la forma en que el capitalismo farmacéutico y la industria económica pornográfica, realizan procesos de subjetivación molecular y cultural sobre los cuerpos de los sujetos, permite activar la sensibilidad política respecto a prácticas “invisibles” que determinan facetas personalísimas del individuo.

La importancia de descentralizar el abordaje de la hegemonía en clave de capital económico y clase, ya había sido comentada por Apple, estudiando la escuela como espacio de reproducción cultural, y el currículo como medio de legitimación. Al respecto, Marano comenta:

El otro aspecto en que Apple avanza es en la deconstrucción del reduccionismo clasista o lo que Nun llama en *La rebelión del coro*: el “otro reduccionismo”. Esto es, reconocer las voces de los otros, de ese “coro” polifónico que estuvo ocultado detrás de las relaciones de clase. Apple reconoce que además de las relaciones de clase (a las cuales parece reservarles de todos modos la centralidad en el análisis) también deben ser consideradas como configurantes las relaciones (reproducción, conflictos y luchas) de raza y de género. Las tres, la “Santísima Trinidad”, componen los patrones de desigualdad social (Marano, 2004, pp. 67-68).

III. Sujeto, modernidad y tecnología: aunque esta unidad se encuentra nominada de manera consecutiva en tercer punto, lo cierto es que su trámite fue transversal a todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Lo anterior porque indudablemente las categorías temáticas que se abordaban en los diversos módulos temáticos, guardaban una conexión teórico-metodológica con las discusiones relacionadas con las categorías sujeto y modernidad.

En efecto, para el desarrollo de este curso, era importante –como estrategia pedagógica y analítica– que los estudiantes pudiesen identificar y cavilar transformaciones políticas y culturales occidentales, que crearon periodos de ruptura y replanteos ontológicos, respecto al ser en tanto afirmación de su individualidad, sus posibilidades y modos de transformación de la naturaleza, su capacidad cognoscitiva y su centralidad en la realidad social.

Se planteó entonces un escenario reflexivo, que esbozó la modernidad como promesa liberadora del sujeto, la posmodernidad vista como desencanto de la razón y la relación técnica-sujeto desde la óptica de la producción cultural y la interpretación de los cuerpos. Ello, permitió pensar críticamente sobre el contexto en el que nos movemos, los modos de relacionamiento y las prácticas culturales, como productos de una agenda histórica determinada.

Este abordaje transversal que nutrió las diversas discusiones, permitió la crítica del empoderamiento monopolizador de la razón, y la melancolía producida por aquella en virtud de su desazón y de las cadenas que terminó forjando, fue una oportunidad para que el estudiante reconociera las plurales formas en que la fragmentación del conocimiento afirma la realidad; pero también fue una ocasión, para indagar sobre el fin de los meta relatos y valores universales, en tanto la emergencia de nuevas prácticas culturales, artísticas, literarias y políticas que procuran tránsitos del esencialismo al antiesencialismo.

Todo lo anterior, permitió pensar en nuevas políticas corporales radicales, como el porno-terrorismo, el performance o el *deflesh*, que ponen en aprietos las formas anticuadas y obsoletas de estructurar normativamente el cuerpo; en este mismo plano, la incursión de lo virtual como fuente de nuevas prácticas sociales que exacerbaban la individualidad, fue objeto de atención en el aula.

Finalmente, la reflexión teórica sobre lo expuesto circuló alrededor del pensamiento de Lyotard, Bauman, Vattimo y Preciado, intentando establecer diálogos teóricos que dieran sentido y rigurosidad analítica, así mismo, otro tipo de fuentes alternas a la documental fueron privilegiadas en este tipo de discusiones, específicamente, las expresiones artísticas que desde el teatro anatómico, el *perforance*, la instalación y la experimentación visibilizaran agencias corporales.

IV. Teorías transhumanistas y aversiones y filias tecnológicas: en el momento en que este módulo es abordado, los estudiantes ya han desarrollado cierta sensibilidad en relación a las posibilidades performativas de los cuerpos, ello es fundamental, particularmente en este tipo de posibilidades temáticas, que a primera vista lucen “exóticas”, “variopintas” y “descontextualizadas”, sobre todo, teniendo en cuenta nuestro contexto de precariedad tecnológica, producido por la reificación capitalista del sistema tecnológico.

El objetivo de aproximarse a ciertos enfoques transhumanistas es profundizar en la maleabilidad de los cuerpos, a partir de su relación con la tecnología, considero que puntualmente la teoría *ciborg* constituye una imagen bien delineada y certera de esta intención, por lo que dando por sentado el interés de los estudiantes de ingeniería en los asuntos tecnológicos, procuré mostrar desde sus lenguajes e intereses, la posibilidad de pensar desde las humanidades, la transformación de la subjetividad a partir del avance tecnológico.

De esta manera, se abrió un abanico de posibilidades analíticas, que al tiempo que permitieron avanzar en nociones y debates importantes en las humanidades, también generaron un debate con paradigmas de punta en relación a las categorías centrales que propone el curso. Observemos en una muestra teórica textual el sentido de lo dicho: “Los cuerpos se han convertido en *cyborgs*, organismos cibernéticos, híbridos, compuestos de encarnación técnico-orgánica y de textualidad. El *cyborg* es texto, máquina, cuerpo y metáfora, todos teorizados e inmersos en la práctica en términos de comunicación” (Haraway, 1995, p. 364).

En primer lugar, lo planteado por Haraway pone de presente la naturaleza textual de los cuerpos y los diversos mecanismos que permiten su des-codificación, ello, partiendo de las posibilidades científicas que lograron mapear en primera instancia la estructura genética de los individuos, hasta la intención actual de transbiomorfosis fruto del desplazamiento organismo-gen desde el pensamiento evolutivo. En este sentido, si el cuerpo es texto, el binomio de la filosofía: sujeto-objeto queda obsoleto, pues precisamente lo *ciborg* implica diluir las fronteras corporales clásicas, para adherir o fusionar elementos materiales que confluyen en una entidad híbrida. Ello, implica pasar de una relación dicotómica, a una conjunción, en la que se es sujeto por la esencia metafísica, pero también se es objeto, en virtud de los dispositivos que oferta la existencia posbiológica.

En segundo momento, se inquiere a los estudiantes a reflexionar desde las humanidades, acerca del peligro ético de este tipo de paradigmas teóricos, pero también, del modo en que los defensores de este enfoque observan el *ciborg*, como estrategia política que diluye deconstruye la consistencia de los atributos del sexo, género y etnia –y por ende– de los régimen de poder que los regularizan, en este sentido, discutir sobre la construcción cultural del cuerpo y las posibilidades transformadoras que de allí yacen, son confrontadas con enfoques teóricos que defienden la aversión tecnológica; particularmente, se observan tres a saber: el continuista, el transformacionista y el estructuralista (Pisticelli, 1995, p. 86).

3.4 Competencias, lúdica y evaluación

En los anteriores acápites se surtió una explicación acerca de la relación entre la posición pedagógica de la que se parte y las intenciones canalizadas curricularmente, también se justificó la pertinencia temática del curso, tanto en términos de su consonancia con el problema orientador, como en su utilidad estratégica para conectar los intereses de aprendizaje. Sin embargo, es necesario reflexionar sobre la determinación de lo anterior en el desarrollo de las competencias, los mecanismos que se utilizan para gestionarlas y los medios construidos para evaluarlas.

Observemos en primer lugar una definición orientadora de competencias:

La competencia es la habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, un deber o un rol adecuadamente. Un alto nivel de competencia es un prerrequisito de buena ejecución.

Tiene dos elementos distintivos: está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular, e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes. Se deben distinguir las competencias de los rasgos de personalidad, que son características más estables del individuo. Se adquieren mediante el *learning-by-doing* y, a diferencia de los conocimientos, las habilidades y las actitudes, no se pueden evaluar independientemente (Roe citado por Puigvert i Planagumà, 2009, p. 27).

La anterior interpretación de la categoría competencia es compatible para instrumentalizar dos intereses puntuales que estructuran el curso: la comprensión y el posicionamiento, la primera, entendida como la capacidad para interpretar el cuerpo como objeto analítico a la luz de ciertos enfoques teóricos, y el segundo, visto en sentido de auto-reconocerse como sujeto en relación al poder. Lo anterior porque el logro de estos fines está instrumentalizado en una competencia genérica: pensar.

Observo esta categoría en un sentido heideggeriano, para poner en relieve que el medio y el fin del proceso áulico surtido alrededor del curso es precisamente “percatarse” que: “lo que más merece pensarse en nuestro tiempo, es el hecho que no pensamos” (Heidegger, 1964,

p. 17). En efecto, desarrollar el curso de humanidades en torno a la relación cuerpo-poder, permite precisamente pensar sobre la falta de pensamiento, en relación a la definición política de nuestra subjetividad. Ello: *poniendo en crisis las naturalizaciones que operan sobre los atributos del cuerpo, *visibilizando los diversos modos de culturización impuestos e *imaginando posibilidades corporales subversivas.

Esta tendencia de poner sobre el foco de atención, el modo en que interpretamos la realidad, fue precisamente trabajado por Heidegger, en términos de las implicaciones de pensar, no en el sentido del “gendenken” (pensar sobre) sino del “andeken” (pensar en) ello significa, no estar movilizado simplemente por la búsqueda a la respuesta de una pregunta concreta, sino como la acción permanente de reevaluar el modo en que pensamos, el recorte de realidad que realizamos, las zonas tangenciales que no se abarcan y los peligros del reduccionismo metodológico, en cuanto la interpretación del individuo como una mera categoría de análisis.

Al respecto el mismo Heidegger dice:

Tenemos dentro de nosotros las representaciones, las representaciones de los objetos. Pero conviene ser cauto en este terreno, pues desde hace muchos años la filosofía lo ha rotulado bastante, y en concreto ha cuestionado si las representaciones en nosotros corresponden a una realidad fuera de nosotros. Los unos dicen que sí, los otros que no; y otros a su vez afirman que esto no puede decidirse, y que tan sólo puede decirse al respecto que el mundo, ósea, el todo de lo real, es en cuanto nos lo representamos (Heidegger, 1964, p. 33).

En este sentido, que el estudiante piense no significa responder en términos teóricos la pregunta que orienta el curso, implica más bien que el estudiante se pregunte, cuestione, e identifique en el plano pragmático, las maneras en que el poder opera sobre el mismo y los otros; esta mirada se encuentra vinculada, con la cercanía que el mismo filósofo establecía entre los verbos “querer” y “pensar”; precisamente, porque la condición del pensamiento que sobrepasa la racionalidad instrumental y los límites discursivos que lo atajan, reside en estar movilizado por una pregunta legítima sobre sí mismo, el desate de ello depende exclusivamente del posicionamiento.

Ahora, es lógico que esta dimensión etérea del pensamiento sea traducido en unas competencias operativas, para el caso del curso que se presentan, se movilizaron las siguientes:

- Capacidad de análisis y síntesis de la información
- Capacidad de reflexión y de argumentación instrumental
- Capacidad de resolución de problemas
- Capacidad de toma de decisiones
- Capacidad de expresión oral

- Capacidad de expresión escrita

En términos lúdicos, existieron enormes retos para garantizar la coherencia interna entre ambos tipos de competencia, tanto en lo metodológico como en lo pedagógico, en primer punto, la inserción solitaria de la asignatura en un currículo ingenieril, genera de entrada prevenciones, sesgos y prejuicios respecto a la justificación de la materia y el tipo de aporte que ella realiza; este último aspecto se amplifica, en términos de la vigencia de la racionalidad instrumental en este tipo de campos de saber y con ello, los intereses de aprendizaje de los estudiantes.

En segundo punto, es común encontrar en los estudiantes un perfil de entrada caracterizado por falencias lecto-escriturales, desinterés por la lectura académica, visualización de la teoría en términos dicotómicos respecto a lo pragmático y por ende desvaloración de su funcionalidad. Igualmente, su recién egreso de la educación secundaria, impone momentos de transición y ruptura, con el efecto lógico que esto tiene en términos de adaptabilidad y aprehensión de la dinámica universitaria.

Pensar en una clase magistral bajo este tipo de condiciones es improbable e infructuoso, para el caso particular del curso que se presenta, asumí como docente, el reto de variar la estructura de los espacios de aprendizaje jugando con las dimensiones obligatorias que debe tener programáticamente la asignatura de humanidades. De este modo, si bien en cada clase había un momento inaugural a mi cargo, siempre se planteaba una plataforma en la que efectivamente se dieran condiciones para la generación del conocimiento. Por ejemplo, cuando se dialogaba respecto a la sexualización y generización del cuerpo, los estudiantes debían –en grupos de trabajo– describir en modo de estereotipo, los rasgos culturales de la masculinidad pereirana en relación a su vínculo con lo femenino; esta actividad implicaba que los estudiantes partieran de su conocimiento previo, para aportar una explicación que posteriormente era confrontada teóricamente.

Apelando a la dimensión estética del curso, la presentación de películas, fotografías, y filmaciones de dispositivos artísticos, siempre fueron piezas explicativas de las diversas temáticas vistas en el curso, la capitalización de la relación estética y política, permitió familiarizar al estudiante en la posibilidad de pensar en otros modos y lugares para abordar la realidad y posicionar agencias políticas.

La ejemplificación fáctica siempre fue el modo de hilvanar teoría y práctica, se apostó por la necesidad de vislumbrar la teoría como fórmula analítica de la realidad, planteando por ejemplo, que a partir del material abordado sobre la relación sujeto-subjetivación, los estudiantes identificaran los modos en que la universidad instituía relaciones de poder que afectaban su libertad y autonomía.

Como estrategia de abordaje de los textos se formaban grupos de trabajo estudiantiles, cada colectivo debía leer antes de la clase el documento indicado, luego en el aula, cada uno debía compartir con sus compañeros sus impresiones sobre el mismo, posteriormente debían desarrollar un cuestionario y después exponerlo en clase. En ocasiones, y para cierto tipo de preguntas, se exhortaba al estudiante a que diera cuenta del trabajo realizado, prescindiendo del habla y potencializando el movimiento corporal.

Sobre cada pieza documental también se formaba un glosario y se ejecutaba una actividad que facilitara su comprensión, en algunas ocasiones se asignaban grupos de palabras por equipos de trabajo para ser expuestas en clase, posteriormente, los estudiantes debían realizar algún ejercicio que permitiera la aprehensión conceptual; en algunas clases la consigna consistió en crear un cuento utilizando el glosario construido, otras veces, se creaba un macro-relato a partir de la hilvanación de partes textuales que se construían en clase, en otro momento, los estudiantes debían tomar y socializar una fotografía que simbolizara algún concepto teórico discutido en el aula.

Finalmente, muchas clases se realizaron fuera del salón asignado, el aula siempre fue concebida como un espacio itinerante formalizado desde la intención y el rigor, esto fue especialmente ventajoso para propiciar un escenario tranquilo y cómodo de enseñanza, también como una forma de alivianar la verticalidad que implica el rito de enseñanza en un aula de cuatro paredes.

4. ¿Cómo evaluar lo anterior?

En primer lugar, interpreto la evaluación más desde el ámbito de la perfección que de la demostración (Stufflebeam, citado por Casanova, 1999) es decir, a pesar que el sistema de evaluación universitario está empotrado en una visión vertical, ortodoxa, y cuantitativa, en la que el sentido de la evaluación es la exhibición de capital intelectual, como pase de entrada al fuerte político de un saber epistemológico; asumo que es posible aprovechar la instancia de la evaluación en un doble sentido, por un lado, como medio de retroalimentación docente y por otro, como medio de ejercicio que perfila competencias.

Para sintonizar mejor mi perspectiva, pongo sobre la mesa la definición de evaluación aportada por León Pereira:

[...] la evaluación puede asumirse como una actividad fundamental dentro de los procesos de formación humana y como tal puede planearse expresa e intencionalmente. Se puede entender como una estrategia para obtener y analizar sistemáticamente la información de retorno sobre los procesos encaminados al cultivo de cada dimensión humana, para alcanzar niveles cada vez más altos en la comprensión y orientación de dichos procesos para tomar las decisiones que resulten adecuadas y oportunas dentro del quehacer pedagógico (León Pereira, 1997, p. 34).

Derivado de lo anterior, expondré las prácticas de evaluación agrupadas por el módulo temático que integra la asignatura:

El módulo Identidad de género y regulación fue evaluado a través de una exposición oral, en la que los estudiantes debían presentar un artista cuyo trabajo implicara una transgresión al paradigma binario y esencialista de los cuerpos. Esta práctica permitió que los estudiantes se sensibilizaran en torno al arte queer como escenario de militancia política y por supuesto, pudiesen acercarse a la obra artística a partir de ciertos enfoques teóricos, lo anterior, no en clave de una apreciación artística doxa, sino en el lenguaje de reconocer modalidades de gestión y agencia política.

El módulo Tecnosexualidad y pospornografía fue evaluado a través de una prueba escrita en la que a través de preguntas descriptivas, explicativas y propositivas, se impulsaba al estudiante al abordaje las siguientes cuestiones: *la forma en que la Universidad Tecnológica de Pereira como estructura social regula la identidad de los estudiantes, *la identificación en la vida familiar del estudiante de relaciones de poder que marcan sujeción de los cuerpos y *la imagen pornográfica como prótesis de la subjetividad. En la misma línea y a partir de los documentos audiovisuales y escritos que componían el módulo, el estudiante debía crear y describir una imagen que a su juicio encajara con las características teóricas y estéticas de la pospornografía.

El módulo Posmodernidad, sujeto y tecnología fue evaluado en dos momentos: en el primero, y teniendo en cuenta lo aprehendido en clase respecto a los principales desplazamientos que se producen de la modernidad a la posmodernidad, los estudiantes debían transitar por el campus universitario seleccionando dos objetos o imágenes. Posteriormente, debían clasificarlos bajo la etiqueta de “esto es arte” o “esto no es arte”. La presentación en clase de esta indagación, fue aperturada con un debate a propósito del “desencuentro” entre una exdecana de bellas artes y la Maestría en Estética y Creación de la Universidad, por la “obra que encapsula materia fecal”.

El segundo momento se articuló a través de un dispositivo artístico. Para ello, la consigna consistía en utilizar el capítulo: “El cuerpo del consumidor en la modernidad” del libro de Bauman, *Modernidad Líquida* (2005), para la realización de un performance que pusiera en evidencia la relación: consumismo-cuerpo-subjetividad.

Finalmente, el último módulo Teorías transhumanistas y aversiones y filias tecnológicas fue evaluado a través de la construcción de un *ciborg*. Los estudiantes tenían total libertad para decidir sobre la forma y materiales de presentación de este trabajo, el único requisito fue su presentación física. Para recepcionar estas producciones se organizó una sustentación colectiva, en la cual cada estudiante debía exponer a la luz de los enfoques teóricos transhumanistas abordados, la pieza que había construido; en dicho espacio, el ejercicio de evaluación fue complementado por preguntas por parte del docente relacionadas con la temática del módulo.

Bibliografía

- Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (1989). Poder, educación y conciencia. Ciclo de conferencias realizadas en el CIDE, Santiago de Chile, dic. 1985, y de Conferencias realizadas en el CERC, Santiago de Chile, dic.1986.
- Casanova, M. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Cubides, H. (2007). “Política y subjetividad, experiencia o cuidado de sí y la creación de otros mundos”. *Ciencias Humanas*, 12(37): 55-68.
- Damasio, A. (2000). *Sentir lo que sucede: cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Departamento de Humanidades (2010). Lineamientos académicos para la orientación de las humanidades en la Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Hall, S. (2003). “Introducción: ¿Quién necesita identidad? Cuestiones de identidad cultural”. pp. 13-39.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Heidegger, M. (1964). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Editorial Trotta.
- León P., Teresa (1997). *Indicadores, un mirador para la educación*. Colección Construcción y cambio. Bogotá: Editorial Norma.
- Moore, T. W. (1987). *Introducción a la filosofía de la educación*. México: Trillas.
- Pisticelli, A. (1995). *Ciberculturas. En la era de las máquinas inteligentes*. Barcelona: Paidós.
- Preciado, B. (2014). *Testo yonqui*. Madrid: Grupo Planeta.
- Puigvert i Planagumà, G. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de humanidades*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Ramírez-Romero, J. L., y Quintal-García, N. A. (2011). “¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación?”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5): 114-125.

Pedagogía, didáctica y formación humanista

Nancy Eugenia Cárdenas

1. Resumen

En el presente texto, se reflexiona acerca de la pedagogía y didáctica implementadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Humanidades I, orientada a estudiantes de ingenierías y tecnologías de la UTP. En primer lugar se hace una breve descripción de los temas abordados en la asignatura a partir de autores específicos, luego se reflexiona acerca de la pedagogía y la didáctica empleada para formar estudiantes con un compromiso social. Se finaliza con un esbozo de lineamientos evaluativos.

2. Introducción

La actual sociedad red o sociedad global, cuya estructura social está compuesta de redes activadas por tecnologías digitales de la comunicación y la información (Castells, 2008), establece nuevas relaciones con la información y el conocimiento. Esta se fundamenta en un desarrollo tecno-científico que afecta de manera directa el ámbito educativo y posibilita otras maneras de producir, transferir, archivar e intercambiar información, las cuales por sí solas no conllevan a la adquisición o producción de conocimiento significativo, ya que este requiere de una estructuración, organización, participación activa y constructiva del sujeto (Blázquez Entonado, 2001).

Nunca antes la sociedad había estado tan articulada alrededor del mundo tecno-científico, en todas las esferas de la vida humana: cultural, política social y educativa, así mismo nuevas corrientes que estudian la ciencia, la tecnología y la sociedad, vienen planteando las relaciones bidireccionales que se producen entre estas, de forma que la sociedad influye para creación y potenciación de determinadas tecnologías y, al mismo tiempo, las tecnologías impulsan determinados modelos sociales y culturales (Blázquez Entonado, 2001). El viejo estandarte de la neutralidad de la ciencia y la tecnología hoy en día se ha desvirtuado, a estas se le atribuyen el poder para potenciar determinados valores.

Como consecuencia de esta revolución tecno-científica, en el campo educativo, los estudiantes demandan de otras relaciones y aproximaciones al conocimiento que trasciendan el modelo tradicional de enseñanza en el aula de clase, menos centrado en el profesor y más centrado en ellos, una relación que les permita el entendimiento de teorías y conceptos a partir de ejercicios vivenciales los cuales posibiliten la producción de sentido en su vida cotidiana y profesional.

Rechazan de manera clara y contundente la información que poco o nada se relaciona con su mundo cercano y el no tener una participación activa en el desarrollo de la clase. Situación que lleva al educando a preguntarse ¿cómo orientar las asignaturas humanistas? y ¿cuál debe ser el énfasis temático que les permita reconocer el valor de las misma en su campo disciplinar? Dado que, en los programas que tienen como fundamento las ciencias exactas, ingenierías y tecnologías, tradicionalmente se ha generado un desprecio por el saber humanista.

3. El componente temático en las ingenierías y tecnologías

Si se parte del concepto de las humanidades como las ciencias y/o disciplinas que estudian las relaciones que el hombre establece con el mundo desde una perspectiva socio-cultural, un corpus temático cercano al contexto de los estudiantes, en las ingenierías y tecnologías, es “la ciencia, la tecnología y su relación con las humanidades”, programa orientador de la asignatura, en correspondencia con el lineamiento curricular “la tecnología como escenario de reflexión humana” planteado por el Departamento.

El micro currículo está orientado a develar una dimensión, histórica, política y cultural-estética de la ciencia y la tecnología, las cuales se despliegan alrededor de tres unidades temáticas, la primera de ella desarrolla una fundamentación teórica de la ciencia y la tecnología, y la relación que establecen con las humanidades, la segunda se dedica a analizar un fenómeno ocasionado por la aplicación de la tecnología: las globalizaciones, y la tercera reflexiona acerca de la emergencia de nuevas ciudadanía producto del uso de las redes sociales de plataforma tecnológica.

La dimensión histórica, vinculada con la temporalidad, con el proceso de transformación de lo humano, lo científico y lo tecnológico en un contexto social determinado (moderno y postmoderno) desde los cuales el estudiante podrá comprender cómo el modelo de ciencia genera un modelo de sociedad.

La dimensión de lo político, la cual acota un cierto grado de intensidad de las formas organizativas de los seres humanos, sus motivos pueden ser de naturaleza múltiple, pero siempre orientados a la toma de decisiones (González, 2008). Lo político hace presencia en la toma de decisiones de la producción científica y tecnológica, en su concepción y su desarrollo.

Cultural-estética, asociada a las unidades temáticas de la globalización y las redes sociales; desde la perspectiva simbólica, la globalización y sus relaciones derivadas posibilitan la edificación y transformación de símbolos que se integran y estandarizan desde la perspectiva de la cultura occidental. En contravía a esta estandarización surge lo «glocal», que incorpora lo global sin perder el nivel formal y estético de los símbolos e iconos, dando forma a identidades diferenciales auto-referenciales y desocializadas.

Abordar las nociones de ciencia, tecnología y su relación con el campo de las humanidades antaño eran temas exclusivos de ciertas elites de científicos, filósofos e historiadores, no obstante la inmersión de la vida humana, en un mundo tecnocientífico, crea la necesidad de reflexionar en torno a la relación que se establece entre estos dos campos, –el humano y el tecnocientífico–, y ubica la reflexión en las agendas académicas de la educación superior. Es menester de la academia contribuir a una reflexión que permita analizar no solo las transformaciones del campo en relación con lo humano sino contribuir a la difusión de dichas reflexiones.

Si las formas de gobiernos democráticos, permiten la libre elección de sus gobernantes, ¿Por qué entonces las sociedades no pueden reflexionar y decidir acerca del tipo de tecno-ciencia que es conveniente producir para garantizar la vida?

A pesar del impacto de la ciencia y la tecnología en las sociedades a través del tiempo, en general poco o nada se reflexiona alrededor de ellas.

Los científicos siendo los únicos que conocen los métodos científicos y sus aplicaciones técnicas, nos presentan una serie de hechos y máquinas que ellos mismos elaboran, y que nos llegan a los demás como algo ya dado: nos llegan objetos y respuestas que no sabemos de dónde salen, cuál es su estructura, cómo funciona interiormente, qué pasos ha requerido su elaboración; no comprendemos el objeto ni la ciencia [...] todo lo que sabemos es cómo funcionan externamente esos objetos o hechos que han sido diseñados cada vez más para que necesitemos saber menos. Esto de lo que estamos hablando, de lo que sólo comprendemos su función inmediata y que más allá son una incógnita pocas veces planteada, son lo que entendemos como cajas negras (Gutiérrez-Solana, 2002, p. 11).

Develar las cajas negras, como la denomina Latour a la ciencia moderna, e Interpretar las transformaciones que está generando la tecno-ciencia, implica el estudio de las construcciones sociales que se han hecho de la ciencia y la tecnología a través del tiempo, las corrientes que han alimentado su desarrollo, y las construcciones de mundo resultantes de estas evoluciones, para posteriormente entender las relaciones resultantes de las aplicaciones tecnocientíficas al campo socio-cultural.

La ciencia y la tecnología han tenido un vasto desarrollo socio-histórico, en el que muchas culturas y pensadores le han aportado a su construcción teórica. Si se mira desde una perspectiva occidental se distinguen dos tradiciones importantes: La Aristotélica y la Galileana; y a pesar de pertenecer a épocas diferentes, ambas han partido de postulados y representantes del mundo Griego para su desarrollo. La primera de estas hacia énfasis en las causas finales de un problema –perspectiva teleológica– y consideraba que la investigación científica comenzaba en la observación, allí donde alguien se percataba de la existencia de

ciertos fenómenos, Aristóteles además de la observación para la explicación de un fenómeno, apelaba al uso de la razón.

La tradición Galileana o explicación causal, surgida con el renacimiento, no irrumpe como algo inesperado, sino como el resultado de una serie de cambios socio-culturales y de la misma historia de las ideas. El renacimiento genera una serie de transformaciones entre las cuales se aprecia un gusto por una cultura más secular, una tendencia a los hechos concretos, un sentido del orden y lo positivo, entendido lo positivo como un ir a lo útil, a lo pragmático; situaciones acordes con el espíritu de la época de dominar la naturaleza y señalar una actitud tecnológica del conocimiento y sus aplicaciones.

Galileo sería un representante de la mentalidad que cambiaba explicaciones físico cualitativas de Aristóteles por las formulaciones matemáticas de Arquímedes. Desde esta corriente de pensamiento se deja de mirar el universo como un conjunto de sustancias con sus propiedades y poderes, para verlo como un flujo de acontecimientos que suceden según leyes. La ciencia que reemplaza a la aristotélica va a considerar como explicación científica de un hecho aquel que venga formulado en términos de leyes que relacionan fenómenos determinados numéricamente, además de la suposición hipotética que posibilita el énfasis en el valor de la abstracción e idealización de la ciencia.

El desarrollo científico desde la Grecia antigua hasta Galileo estuvo cimentado sobre el supuesto de que el entendimiento giraba alrededor de las cosas, es decir el mundo material o físico determinaba el entendimiento.

En el siglo XIX y comienzos del XX, surge una serie de circunstancias que rompen con la certeza que proponía la ciencia moderna; los estudios y descubrimiento de ciertos fenómenos físicos, (el estudio del átomo, la teoría de la relatividad, la física cuántica, entre otras), propician algunas rupturas al paradigma de la modernidad, y plantean nuevas formas de resolver cuestiones que el viejo paradigma era insuficiente de descifrar, se da un paso a categorías, que van de la predictibilidad a la probabilidad, del internalismo al externalismo, de lo objetivo a lo subjetivo, de lo constante a lo relativo, del primado del objeto al primado del sujeto.

Por otro lado, los estudios de los fenómenos sociales, (partir de corrientes como la hermenéutica), empiezan a arrojar nuevos saberes que cuestionan los postulados planteados por las corrientes positivista y provocan una ruptura entre las ciencias empírico-analíticas y las ciencias histórico-hermenéuticas, como plantea (Gutiérrez-Solana, 2002), la hipótesis de una realidad objetiva pierde fuerza, en favor de una realidad construida por la subjetividad.

Ya Kant había hablado de un 'yo trascendental' que permite a la mente sacar de sí lo que necesita (gracias a las categorías) para transformar las percepciones fragmentadas del exterior, construyendo la realidad, así pues, la realidad ya no es objetivamente dada, sino subjetivamente construida (Gutiérrez-Solana, 2002, p.4).

4. Las globalizaciones y las redes sociales

Es claro que la tecnología aplicada al campo social ha ocasionado grandes fenómenos; uno de éstos es la globalización, denominada así en un contexto contemporáneo, la cual fue precisamente agenciada por la aplicación de la tecnología al campo de la comunicación, esta inicialmente fue pensada e implementada en el campo económico, no obstante su desarrollo terminó afectando otros campos como el social y cultural. Para Buenaventura De Sousa (1998) la globalización se compone de conjuntos de relaciones sociales y en la medida que estas cambian también lo hace la globalización, para De Sousa en el sentido estricto no hay una entidad única llamada globalización, hay globalizaciones, es decir una serie de relaciones sociales que generan conflictos, los cuales arrojan ganadores y perdedores, siendo este el discurso de la globalización.

La relación tiempo espacio se transforma con la globalización, la cual permite que los procesos sociales se expandan o se diluyan por el globo. Estos procesos combinan situaciones y condiciones altamente diferenciadas, y por esta razón deben ser analizados a la luz de las relaciones de poder que los generan (De Sousa, 1998).

Desde esta perspectiva, dichos procesos no afectan a todos de manera igual y no se puede hablar de una sola globalización sino de modos de producción de la globalización, De Sousa los ha clasificado en cuatro modos: localismo globalizado, globalismo-localizado, el cosmopolitismo y la herencia común de la humanidad; los dos primeros los enmarca en una globalización que el autor denomina desde arriba, la cual propende por la expansión de la ideología y el modo de producción occidental y los dos últimos desde abajo, encaminados a la de defensa de lo que le pertenece a la humanidad, indistintamente de la etnia, clase social, creencia religiosa o ideológica, y los derechos humanos, que son inherentes a todos, en una forma de resistencia contra hegemónica que intenta la construcción de otro mundo posible.

En la misma vía de las globalizaciones y acompañando a estos fenómenos, surgieron las redes sociales de plataforma digital, creadas inicialmente para entretener y compartir información, pero con el perfeccionamiento de las mismas, fueron tomando fuerza, transformando estructuras sociales y hoy en día se han convertido en mediadores simbólicos en procesos educativos, tanto formales como informales.

El ser humano es ante todo, un ser social que se desarrolla a través de actividades estéticas y sociales que no podrían ser realizadas sin estar inmerso en un diálogo con otros a los cuales él pueda interpretar y ser interpretado. En este orden de ideas, las redes sociales se originan bajo la necesidad de comprender la vida humana como interdependiente no solo con la naturaleza que lo rodea –el componente biológico fundamental– sino inmerso en otro sistema de interdependencia entre personas y grupos. Toda nueva generación se suma sobre las creaciones que les dejan como legado las anteriores, para hacer sus propios aportes. Así

toda nueva red, –considerada como organismo vivo– recibe y adapta de la anterior no solo sus formas, reglamentos y costumbres, sino incluso los individuos que la constituyen.

En este sentido, las redes sociales siempre han existido, en diversas formas y contextos. Así un individuo puede pertenecer a varias comunidades, entendidas como redes de relaciones que empíricamente se encuentran dentro de una red social definida por gustos, acciones o categorías fijas de intereses, de parentesco o de afectividad. Es aquí en donde la presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aparecen como una nueva opción para configurarse como nuevo sistema de apoyo para la construcción de redes sociales.

Si bien el concepto de red desde una perspectiva teórica, inicialmente fue asociado a la biología, con el estudio de los sistemas orgánicos, posteriormente se trasladó al campo de los sistemas artificiales –las máquinas– y hoy en día ocupa el terreno de las relaciones sociales; su estudio se ha convertido en materia obligada para los investigadores sociales.

Colas, González y De Pablos (2013) nos plantean cómo las poblaciones de jóvenes y adolescentes ocupan la atención de estudios internacionales recientes en el terreno del uso y motivaciones de las redes sociales. Estos estudios han hecho énfasis en algunos tópicos como: la detección de factores que explican el uso de las redes sociales, la perspectiva social a través de los conceptos de exclusión e inclusión social digital, las motivaciones de uso de las redes sociales en el plano psicológico y la incorporación de conceptos como capital y/o bienestar social entre otras. Siendo el uso de las redes sociales en un sector joven, lo que propicia la discusión teórica en torno a la emergencia de nuevas ciudadanía.

La ciudadanía tradicionalmente ha estado asociada a las ciudades como un espacio territorial en el que se fundamentan derechos a los cuales acceden los ciudadanos. La ciudad se constituye en un espacio que posibilita las relaciones de intercambio, comercio, cultura, concentración física de personas, civismo, participación en los quehaceres públicos, lugar de política y de ejercicio de poder (Borja, 2002).

Como plantea (Borja, 2002) las nuevas realidades tecnológicas, territoriales y económicas, como el acceso a las tecnologías de información y comunicación, las formas de participación en el gobierno de los nuevos territorios urbanos-regionales o la regularización de las decisiones económicas y financieras de los grupos empresariales supranacionales, vienen replanteando la vinculación de la ciudadanía exclusivamente a la nacionalidad; los ciudadanos ya no se pueden identificar solamente con un solo ámbito territorial –Estado Nación–. La ciudadanía, como conjunto de derechos y deberes trasciende la fronteras y nos hace ciudadanos del mundo.

Las nuevas dinámicas sociales hacen un llamado a redefinir los sujetos-ciudadanos, sus demandas, las relaciones que establecen con las instituciones, a las políticas públicas para reducir las exclusiones, la llamada sociedad informacional modifica las relaciones entre

instituciones y ciudadanos, y entre los ciudadanos entre sí (Borja 2002). Como plantea Hopenhayn (2001), la ciudadanía se repiensa, reescribe y reinscribe en nuevos espacios sin renunciar a sus contenidos históricos. Las conquistas de derechos no pierden importancia ni se dan por logradas, el ordenamiento global vigente va acompañado de mayor titularidad de derechos civiles, económicos y sociales. Pero a la vez el cambio de paradigma en el campo cultural, la globalización en el campo político y la revolución de la información en el campo tecnológico, confluyen en la construcción de nuevos escenarios de ciudadanía.

5. Lo pedagógico y lo didáctico

Si el objeto final de la educación es construir una sociedad abierta democrática y participativa, tendremos que formar, desde pequeños, a los futuros ciudadanos en la aceptación de sí mismos y de los demás, en el respeto por la diferencia, en la responsabilidad individual, en la participación en las tareas desde la colectividad, en la comunicación eficaz que fortalece las relaciones y en la toma de decisiones concertadas y beneficio común (EAFIT, 2000).

La reflexión acerca del hacer del docente de humanidades, en el aula de clase, implica necesariamente la interpelación por la educación, la formación, la pedagogía y la didáctica. Desde una perspectiva teórica, la pedagogía y la didáctica son palabras-concepto propias del campo de la educación y la educabilidad (Zambrano, 2006); entendida la educación como una actividad axiológica y de tipo práctico, y la educabilidad, una actividad que se pregunta por el otro en su compleja incursión en la historia de la humanidad.

Para Vargas (2010),

la educación se refiere al proceso intersubjetivo, mediante el cual una generación transmite a otra los valores, tradiciones y conocimientos que le permitan una apertura al mundo de la vida. Ésta tiene que ver con los procesos de socialización que se llevan a cabo en la relación entre un maestro y un aprendiz, circunscrito generalmente al proceso de formación entre la niñez y la juventud (p. 154).

El ejercicio de la enseñanza en el proceso educativo, en sí mismo no garantiza la formación, para ello se requiere del desarrollo de la virtud ética, que desde una visión aristotélica se refiere a las capacidades humanas a las que se les asigna especial relevancia para perfilar una noción de lo que significa vivir bien (Rodríguez, 2012), que implica el respeto al otro y a su diferencia, a la tolerancia y a la construcción de la vida de la comunidad.

En el proceso educativo la pedagogía trasciende el estrecho marco del aula de clase, no se puede reducir al campo de la enseñanza y el aprendizaje, un pedagogo ve lo que otros no ven, advierte la distancia que hay entre la vida escolar y la cultura de la vida, intenta descifrar lo que el otro desea aunque desconozca su vida (Zambrano, 2006).

La pedagogía reflexiona acerca de la educación, los aprendizajes, la enseñanza y la escuela, y se expresa en un decir y unas prácticas del hacer que no pueden estar desconectadas del discurso que enuncia y explica, es decir esta no puede ser solo discurso, ni intencionalidad, implica la coherencia entre el decir y el hacer.

Al igual que la pedagogía, la formación posee más amplitud que el proceso de enseñanza aprendizaje, estas son categorías que están referenciadas al ser y no al saber. La formación es un proceso subjetivo, mediante el cual la persona realiza una transformación permanente de sí misma. “Es un proceso de mayor amplitud que está dirigido en último término a la constitución de la persona y a su posicionamiento en el mundo social y político” (Scheler, 1947, p. 5, cit en. Vargas, 2010).

La formación asumida desde una perspectiva clásica o educación humanista, se entiende a partir de dos conceptos fundamentales para el mundo clásico Griego, las “humanitas” y la “Paidea”, esta última concebida como un proceso espiritual e histórico que configuraba la visión del ser humano (Vargas, 2010), las cuales permitían distinguir la diferencia entre las ciencias del espíritu y las ciencias naturales –las primeras referidas al proceso de transformación del ser humano y las segundas al conocimiento objetivo de la naturaleza–. Desde esta perspectiva de pensamiento la formación humanista estaba encaminada a un proceso ligado a la vida de la comunidad.

Si la formación humanista clásica demanda el tránsito de una vida centrada exclusivamente en proyectos privados, ya sean personales o sociales, hacia la existencia consagrada a la construcción de una idea, o comunidad política (Vargas, 2010), podemos concluir que la educación humanista clásica hoy en día ha entrado en crisis, puesto que esta situación es cada vez más exigua debido a las demandas del mercado.

El fortalecimiento de las políticas neoliberales en la educación superior, a partir de la declaración Bolonia en 1999, ha llevado a un redireccionamiento en las políticas educativas, las cuales se han orientado hacia una educación basada en “competencias” o a garantizar la “calidad” del proceso de enseñanza-aprendizaje, para satisfacer las demandas del mercado, dejando de lado componentes de la formación humanista clásica. Esto conduce a una visión gerencial, a formar expertos o especialistas, quienes muy probablemente no dispondrán de un criterio suficiente para juzgar las consecuencias éticas y políticas de sus actos.

El ejercicio pedagógico que he desarrollado en la orientación de asignaturas de carácter humanista, me ha llevado a retomar algunos componentes de la formación humanista clásica planteados por Vargas (2010). El primero de estos, una educación que permita la apertura de mundo y de horizontes a los educandos, a través del desarrollo del sentido histórico, es decir, a través de un proceso formativo que posibilite la toma de conciencia de los educandos del mundo en que viven y el cual han heredado. Esto le facilita a cada individuo su proyección ante los otros y genera un grado de confianza para construir comunidad.

El segundo, una educación que potencie la capacidad de hablar y argumentar a los educandos ante diferentes ámbitos o esferas públicas. El lenguaje que posibilita el introducirse en el mundo.

A partir de estos dos grandes presupuestos humanistas y retomando los aciertos y desaciertos en el proceso pedagógico que he orientado en casi una década, decido establecer unos criterios orientadores para las asignaturas que imparto y que buscan contribuir a ampliar los horizontes de los educandos y a la construcción de un “principio de realidad” a partir “del compromiso que asume cada persona con la configuración de una visión global de la realidad y con la construcción de un mundo social y político de carácter plural, en el que la historia tiene una importancia fundamental” (Vargas, 2012, p. 161).”

Criterios establecidos por la docente para el desarrollo de las asignaturas humanistas.

1. Estudio de un fenómeno social que permita el acercamiento a contexto local o regional.
2. Contextualización del fenómeno estudiado.
3. Incorporación de elementos vivenciales.
4. Diálogo de saberes.

La incorporación del contexto local y/o regional, así como su contextualización desde una perspectiva teórico-práctica, está íntimamente vinculado con el fortalecimiento del sentido histórico que propone la formación humanista clásica, que propende por despertar la conciencia del educando(a) de su papel en una cadena de generaciones y como secuencia de esto la toma de conciencia del mundo heredado, el cual sería conveniente preservar para futuras generaciones.

El desarrollo de procesos y dinámicas en el ejercicio educativo que lleven al reconocimiento de una parte de su realidad social por parte de los educandos, por ajena que esta parezca a simple vista en sus vidas, permite el acercamiento y confrontación con lo extraño, con aquello opuesto a lo propio, pero a su vez puede ayudar a nutrir lo propio y propiciar la confianza para construir con los otros una comunidad de sentido y la toma de conciencia de su realidad.

La enseñanza tradicional en sí misma no garantiza la formación, de ahí la necesidad de incorporar criterios que además de acerca a los educandos con su territorio y la toma de conciencia con los fenómenos allí presentes, propicie una experiencia significativa que trascienda la transmisión de información o teorías, es por esto que el desplazamiento de los educandos al lugar en donde se origina el fenómeno social, posibilita una apropiación más sensible del mismo y un diálogo de saberes, con los distintos actores que hacen parte del fenómeno social.

El estudio de un fenómeno regional en el proceso educativo, a través de una aproximación vivencial por parte de los educandos, que facilita el acercamiento a la problemática a través de los relatos de los diferentes actores sociales conocedores del tema, además de la contrastación con fundamentos y teorías, permite la superación de la primera impresión frente al objeto de estudio. Este ejercicio posibilita la superación de la percepción basada en situaciones únicamente empíricas, para construir con dicho proceso una nueva representación del objeto de estudio; con este método se logra dar cuenta del fenómeno en relación con su contexto. En definitiva, la incorporación de dichos criterios busca que los educandos desarrollen una visión global del fenómeno, deslindándose de los intereses personales.

La formación lleva implícito un carácter ético y político y por ende el estamento educativo requiere de la construcción de ethos, no solo universitario, sino también político, en el que se recupere la confianza y el respecto a la pluralidad.

la concepción de la educación centrada exclusivamente en la cualificación de sus procesos y en el servicio al sector empresarial, no contribuye a ello, [...] la formación es mucho más que la simple suma de contenidos disciplinares y su carácter esencial tan sólo se realiza en relación con un auténtico ethos universitario que sepa poner en diálogo las diversas formas y métodos disciplinares (Vargas, 2010, p. 165).

Este procedimiento busca que el sujeto no se quede con los simples datos sensitivos proporcionados en una situación perceptiva, sino ganar en una representación global de la situación. De este modo, la formación requiere de un arduo trabajo, pero no en el sentido planteado por Arendt, (1996) de la supervivencia, sino en el sentido de la vida contemplativa, aquella que lleva a una acción indeterminada, pues la formación es un proceso cuyo fin y consecuencias no solo son desconocidas, sino imprevisibles.

El trabajo es parte constitutiva de la formación en cuanto busca construir, mediante el trato con el objeto, una nueva representación de éste y, por eso mismo, gracias a que se amplía la visión sucede simultáneamente el fortalecimiento de la persona. Se gana el conocimiento de lo esencial, de lo importante y por eso la persona formada, tiene carácter porque “sabe lo que quiere”, en cuanto distingue lo esencial, lo relevante, de lo superfluo o que lleva a la dispersión (Vargas, 2010, p. 149).

La necesidad de incorporar fenómenos, que si bien afectan a los educandos en gran medida son nuevos para ellos, introduce el elemento de lo desconocido, de la aventura, y esto puede llevar a unos resultados no esperados. Si bien existe una planeación y unas etapas de desarrollo en el estudio del objeto. El análisis y comprensión llevan implícito el distanciamiento del mismo, como dice Vargas (2010), al igual que la aventura la formación exige abandonar una posición de instalación, en esta se debe tener presente siempre no solo el orden de lo necesario, de lo controlable, sino una visión más amplia que le dé margen a la contingencia, al fracaso.

6. El tránsito de lo pedagógico a lo didáctico

Aunque lo pedagógico y lo didáctico hacen parte de un mismo campo disciplinar, el de la educación, cada una de estas comporta unas especificidades y llevan implícitas unas características diferenciadoras, es así, como pasar de la reflexión pedagógica a su aplicación, a través de dinámicas, métodos y procesos en el aula de clase, remite necesariamente a la didáctica, la cual como plantea Zambrano (2006), “se fue construyendo entre unas cuestiones prácticas relacionadas con la gestión de la clase y unos aspectos más teóricos relacionados con la demanda existente en términos de enseñanza aprendizaje”. Siguiendo a Zambrano (2006), esta reflexiona acerca de los métodos de transferencia, circulación y apropiación de los saberes y, en sus campos específicos; si la pedagogía se orienta hacia una dimensión social de un saber escolar, la didáctica se orienta hacia una dimensión netamente escolar.

No obstante la orientación diferenciada entre pedagogía y didáctica, estas son insolubles, existe una correspondencia entre ambas; la dimensión formadora de la pedagogía, desde una perspectiva social, no está ausente de las estrategias didácticas asumidas en el aula de clase, es por esto que el proceso de formación humanista se interpela por el sujeto que quiere formar y lo despliega a través de estrategias que abarcan el espacio escolar pero con una proyección social. Como plantea Zambrano (2006), en este proceso formativo el docente hace un esfuerzo para tomar al aprendiz como un otro distinto y diametralmente opuesto, para realizar su acompañamiento.

Este tránsito pedagógico hacia la didáctica, confronta al educador entre lo que es (prácticas adquiridas) y lo que el nuevo contexto formativo demanda (nuevas prácticas); situación que pone de antemano nuevos retos a superar: una brecha generacional existente entre docentes y estudiantes, una cultura digital ajena crecimiento del educador, el arraigo de hábitos y prácticas que no facilitan la emergencia de nuevas experiencias pedagógicas. Así mismo la disyuntiva entre la implementación de una educación humanista en una universidad que cada vez más privilegia las demandas del mercado.

La universidad hoy en día, está haciendo un paso de lo académico a lo empresarial y su función tiende cada vez más a la prestación de servicios, a una educación para el desarrollo de las competencias, destrezas y habilidades que exige el mercado, al estudiante se le exige poseer unas competencias cognitivas individualistas y técnicas que aniquilan, sin consideración, el saber por el saber y exaltan un saber-hacer empírico-pragmatista”. (Fajardo, 2013).

El reto para el docente de humanidades consiste en formar para la vida, para el desarrollo de un pensamiento crítico, participativo y democrático. En generar unas estrategias didácticas encaminadas al acompañamiento y la transformación del otro, que trasciendan la aplicación de la técnica por la técnica y la adquisición de competencias en el aula de clase. La búsqueda del sentido del hacer pedagógico desde una perspectiva no tradicional me ha llevado a explorar en

corrientes: constructivistas, humanistas, aprendizaje significativo, la didáctica no parametral y el proyecto pedagógico de aula, y tomar elementos de todas ellas para incorporar estrategias didácticas en el aula de clase acordes para la formación de un sujeto activo y comprometido con su entorno social.

Si bien El Departamento de Humanidades establece unos lineamientos curriculares, cada educador(a) posee la autonomía para desarrollar las estrategias pedagógicas y didácticas que considera convenientes para el cumplimiento de los objetivos de las asignaturas. Consecuente con mi recorrido teórico y mis búsquedas, no solo académicas sino existenciales, además de la interpretación que hago de las necesidades de los educandos, esbozo unas estrategias didácticas que recojo de los modelos pedagógicos implementados en el aula de clase –y que mencioné anteriormente–, y considero han sido acertadas para la consecución de los objetivos de las clases.

1. Partir de los pre-saberes de los educandos.
2. Creación de entornos de interacción humana.
4. Utilización de escenarios que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje y el trabajo colaborativo.
5. Diálogo de saberes
6. Creación de otros canales de comunicación y de información.

En el presente caso los contenidos de las asignaturas se vinculan con el objetivo central del curso a través de un proyecto de aula que integra las diferentes líneas temáticas, las dimensiones propuestas y los conocimientos teórico-prácticos; el desarrollo de las asignaturas no considera la realización de actividades aisladas. Este proyecto se constituye en una estrategia para el fortalecimiento del pensamiento crítico.

En dicho proceso se incorpora el acompañamiento del docente al estudiante, cuya función está centrada en problematizar y ser un mediador entre el aprendiz y sus ejercicios investigativos; el docente da elementos para que el proceso avance pero no lo da todo, puesto que no lo sabe todo, lleva al educando para que a través de sus motivaciones y necesidades complemente los conocimientos impartidos en el aula de clase.

Se incentiva el trabajo colaborativo, a través de:

- Investigaciones grupales, para que amplíen y desarrollen sus capacidades argumentativas.
- Exposiciones colectivas de las investigaciones realizadas.
- Juegos de Roles. Los jóvenes trabajan grupalmente en la búsqueda de información y fuentes, cada uno de los integrantes pone al servicio del grupo sus cualidades, capacidades y recursos, para así hacer más fácil y comprensivo el trabajo.

- Realización de debates organizados.
- Elaboración colectiva de productos audiovisuales.
- Juegos grupales de recapitulación de contenido.

El aprendizaje cooperativo se define como un proceso de aprendizaje que enfatiza el grupo o los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes. Destaca la participación activa y la interacción tanto de estudiantes como profesores. El conocimiento es visto como construcción social, y por lo tanto el proceso educativo es facilitado por la interacción social en un entorno que facilita la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales (Hiltz y Turoff, 1993).

Además se promueve espacios de diálogo abiertos a la comunidad universitaria, a partir de la producción textual de los educandos, con invitados conocedores de los contenidos abordados. Dicho ejercicio permite la vinculación de los estudiantes a un espacio más amplio al aula de clase, y en algunas ocasiones se ha participado de foros en otras universidades, situación que involucra circunstancias de carácter emocional y relacional en el encuentro con estudiantes de otros grupos y otros docentes.

Se resalta también el uso de los medios digitales, los cuales se constituyen en un soporte a los ejercicios investigativos ya que a través de los grupos en las redes sociales, se puede compartir todo tipo de material, textos, videos, referencias bibliográficas entre otras, además de la realización de video conferencias con personajes a nivel nacional e internacional.

Otra de las estrategias implementadas, es la salida de campo a zonas que albergan una problemática local, acompañadas de actores sociales, conocedores del tema, lo que permite un diálogo de saberes y se constituyen en una experiencia más significativa para los educandos.

Es claro que las estrategias didácticas implementadas, buscan un proceso de formación humanista que trascienda el estrecho marco del aula de clase, si bien muchos educandos son partícipes de dicho proceso, otros solo se quedan en un ejercicio cognoscitivo requerido para aprobar una asignatura, pese a dicha realidad la apuesta del docente es seguir en la búsqueda, en el cambio constante, en la coherencia de su pensar y su hacer, en la apuesta por una formación humana y solo el tiempo dejará comprender el valor de las acciones emprendidas.

En la misma línea de una formación humanista que propicie la construcción de sujetos sociales, se hace necesario transformar la evaluación tradicional, y empezar a construir una nueva cultura de la evaluación, que esté acorde con el sujeto que se quiere formar, aquella que le permita brindar elementos a los educandos en su proceso personal. Lo que implica la implementación de procesos de autoevaluación, entendida esta como la valoración que hace el educando de su propia actuación, y coevaluación, o valoración conjunta que realizan los

educandos sobre la actuación del grupo, atendiendo a criterios de evaluación o indicadores establecidos por consenso (Ley General de Educación).

Se hace necesario desarrollar las valoraciones de las actividades realizadas de manera continua, además del establecimiento de nuevos criterios y estrategias de evaluación que sean completamente claras y asimilables por los educandos. Es menester del docente interrogarse frente a los criterios que este establece como norma o punto de referencia para llevar a cabo su proceso evaluativo.

Los nuevos procesos didácticos y pedagógicos hacen tránsitos de un aprendizaje memorístico a una apropiación de la teoría, al desarrollo de un pensamiento crítico, a la valoración de la creatividad, al fortalecimiento de la capacidad argumentativa, así como a la profundidad y rigor con que se abordan, los procesos y los contenidos.

Desde esta perspectiva la evaluación no puede estar centrada en el examen escrito de carácter memorístico, ni en el resultado final sino en el proceso, para ello he incorporado en el aula de clase, propuestas que permiten a los educandos el desarrollo ejercicios de indagación en fenómenos reales y cercanos al contexto de estos, lo que les posibilita incorporar teoría y práctica desde una perspectiva vivencial, un ejemplo concreto es la conformación de grupos de estudiantes para el desarrollo de una investigación que logre identificar en la Universidad Tecnológica de Pereira, de qué manera se reflejan las características de las corrientes científicas vistas en la clase: moderna y no moderna. La finalidad de dicho ejercicio consiste en la aplicación de los conceptos vistos en la clase y en el entendimiento de cada visión de ciencia en el contexto más próximo a los educandos, la cual refleja una concepción particular de hombre y de sociedad.

Otro ejercicio evaluativo implementado, es aquel que parte del estudio de un fenómeno global que llega a la localidad y la transforma, en el que se hace un seguimiento que dé cuenta de su ruta de producción, su relación con otros campos del saber, su afectación al contexto local, la problemática generada y posibles propuestas de solución, aquí se posibilita la contrastación entre teoría y práctica así como una producción audiovisual que dé cuenta del fenómeno estudiado.

Así mismo se desarrollan evaluaciones a partir de ejercicios investigativos en las líneas temáticas abordadas, caso: las redes sociales, se busca el seguimiento a una red social, para ello se requiere de su contextualización, el análisis de la comunicación que en esta se presenta y finalmente la reflexión alrededor de la emergencia de nuevas ciudadanías a partir del uso de estas.

Se observa mayor aprecio y satisfacción por este tipo de evaluaciones, así como la pertinencia de los temas tratados en un contexto cercano a los estudiantes, de igual manera se puede

constatar mayor posibilidad de conexiones y profundidad cuando el trabajo realizado durante todo el semestre es de carácter monográfico, y finalmente se contribuye tímidamente a la construcción de una cultura de la autoevaluación, coevaluación, en la educación superior.

Bibliografía

Arendt, H. (1996). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Benedicto Rodríguez, R. (2012). “Martha Nussbaum: las capacidades humanas y la vida buena”. *Turia revista cultural*, (101-102): 155-172.

Borja, J. (2002). “La ciudad y la nueva ciudadanía”. En *La factoría revista catalana*. Edición virtual.

Blázquez Entonado, F. (2001). Sociedad de la Información y Educación. Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros Mérida.

Castells, M. (2008). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.

Colas, P.; González, T.; y De Pablos, J. (2013). “Juventud y redes sociales: motivaciones y usos preferentes”. *Comunicar*, XX(40): 15-23.

De Sousa Santos, Buenaventura (1998). *De la mano de Alicia, lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Fajardo Fajardo, C. (2013). Colombia. La universidad liquidada. Le monde Diplomatique edición Colombia (edición Virtual), No 121. En línea, consultado el 22 de julio de 2015. Disponible desde: <http://www.eldiplo.info/portal/index.php/component/k2/item/340-colombia-la-universidad-liquidada>

González, M. (2008). *Meier, Heinrich. Carl Schmitt, Leo Strauss y el concepto de lo político. Sobre un diálogo entre ausentes*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.

Gutiérrez Solana, Javier Espuny (200. Bruno Latour, los estudios de la ciencia y su comprensión. En línea, consultado el 7 de julio de 2015. Disponible desde: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/latour.pdf>.

Hiltz y Turoff, (1993). Tomado de entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. El proyecto Get. En línea, consultado el 15 de agosto de 2015. Disponible desde: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/cuad6-7/evea.htm>

Hopenhayn, M. (2001). “Viejas y nuevas formas de ciudadanía”. *Revista de la Cepal*, (73): 117-128.

Mordones, J. M, (2001). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Editorial Anthropos.

Vargas, J. C. (2010). “De la Formación Humanista a la Formación Integral: Reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la Educación Superior. Universidad del Valle”. *Revista Praxis Filosófica*. Nueva Serie (30): 145-167.

Universidad EAFIFT (2000). Proyecto conexiones. Aprendizaje colaborativo/cooperativo, Medellín. En línea, consultado el 1 de septiembre de 2015. Disponible desde: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167925_archivo.pdf temas tratados en un contexto local.

Zambrano, A. (2006). *Aportes a la comprensión de la ciencia de la educación en Francia, conceptos discursos y temas*. Tesis Doctoral. Hawai, USA: Universidad Internacional de Atlantic.

Derivas de una experiencia. Una triangulación del contenido, la pedagogía y la evaluación

Juan Manuel Martínez Herrera

1. Introducción

Estudio de caso producto del diálogo entre los contenidos del curso de Humanidades I y Humanidades II orientados en la Universidad Tecnológica de Pereira, problematizados a partir de los contenidos trabajados, la dinámica pedagógica implementada y la reflexión sobre la evaluación. Articulando la relación entre el acuerdo y la norma desde una perspectiva socio-cultural, tomando como eje de reflexión una experiencia de indagación en el aula desde la evaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación.

2. La deriva de unos contenidos atrapados por la modernidad

Desde la modernidad hasta las nociones contemporáneas de ciudadanía se teje el curso de Humanidades, tópicos que se articulan desde la noción de identidad (Peter Wade), identificaciones (Stuart Hall), cuerpo y subjetividad (David LeBreton), participación política y responsabilidad ciudadana (Hanna Arendt), en los cuales finalmente se pueda concluir en reflexiones contextuales desde enfoques teóricos como lo sugiere desde la modernidad y la política (Zigmunt Bauman o Peter Berger), pero en los que se puedan analizar estudios localizados en las problemáticas locales, regionales y nacionales.

Las competencias académicas implican profesionales formados no solamente en un quehacer, sino también en las capacidades comprensiva y analítica sobre su entorno; en este caso, la modernidad cambia los hábitos y las prácticas sociales desde todos los ángulos, el mundo se re-direcciona en lo económico, lo político, lo social y lo cultural, generando como consecuencia de ello, nuevas formas de comportamiento y nuevas estructuras sociales.

Se debe entonces partir por caracterizar en el curso la comprensión del sujeto moderno como un producto histórico que devela la transformación de una época a otra, no como la formación de estudiantes que hagan del pasado un epígono en el presente, sino como una cosmovisión mediada por distintos contextos históricos que van marcando el anclaje de lo que somos en la contemporaneidad, esto desde la comprensión de lo que hemos sido en algunos fragmentos de nuestra historia.

Desde la edad de piedra y los primeros esbozos de la pregunta por el entono social, pasando por la sociedad griega como el primer receptáculo de pensadores que migran bajo el sueño de cultivar el conocimiento y huir del modelo de guerra y comercio que en la época empezaba a imperar.

Continuando con el ideal romano inspirado en la lealtad, amor a la patria, el patriarcalismo y el juramento al emperador y al combate como máxima expresión de ciudadanía; siguiendo con la pretensión de perfección de un dios medieval que desde su omnipresencia acompaña en las dificultades pero también es un vigilante continuo ante la desviación social o moral; siguiendo con el proceso de ilustración amparado por la razón y el levantamiento del estado como garante de cualquier orden posible.

Finalizando el recorrido con el diálogo entre el la revolución industrial, la revolución francesa y el fin de los meta-relatos todo como parte de una cartografía básica para entender la emergente modernidad, la cual presenta formas de entender, estudiar y apropiarnos del mundo desde diversos ángulos.

Partiendo de que esta no es tan solo una escena nueva en el curso de la historia de la humanidad, es toda una nueva estructura económica y psíquica que atraviesa los caminos más diversos y se pliega en la sociedad contemporánea por medio de múltiples ámbitos, herramientas o símbolos en busca de una “respuesta” ante la crisis que la modernidad advierte en su cotidianidad. En palabras de Bauman (2006):

Los dilemas y las incertidumbres que las sociedades diseñan para sus miembros suelen venir acompañados de estrategias y herramientas para su resolución socialmente respaldadas y recomendadas. El consumismo es una de esas respuestas a “cómo afrontar” el reto planteado por la sociedad de individuos (p. 37).

Comprender las dinámicas de la modernidad, requiere ver más que el recuento de un episodio histórico, es relacionar los elementos que hicieron y hacen posible lo que nos define culturalmente, el grado de hibridación de esta con prácticas tradicionales en el caso de América Latina, lo cual nos ubica un lugar particular en el mundo, inefablemente atravesado por los legados que la historia de este proceso marco, pero con las improntas socio-económicas propias de un contexto distinto al europeo.

De esta forma las Humanidades y las Ciencias Sociales no solo son un instrumento que narra desde la historia, estas también relatan perspectivas alimentadas por el lenguaje polimorfo que las constituyen, de un lado o del otro de la moral ofrecen una lectura de la modernidad anclada en el modelo económico y las relaciones de poder o precisamente resistentes a este.

Pero de pie ante un mundo que a principios del siglo XX solo amenazaba con el desencantado de

ideales y grandes relatos, y en donde es importante leer una sociedad que expresa las realidades inmediatas por medio de diálogos en ocasiones elaborados de un lado desde el arte, el cine, la literatura, o del otro desde el acompañamiento positivista de disciplinas amparadas bajo la sospecha de la certeza y el racionalismo, pero desde cualquier orilla desplazando la pregunta objetual y mecánica por la pregunta social, cultural y política que entra en consecuencia con el sujeto, sus incertidumbres y el afán de nuevas respuestas.

De esta manera articular ambos escenarios entre lo humanista y las disciplinas exactas implica problematizar sobre la pérdida de valores absolutos, lo cual permite entender que el conocimiento no es agotado en una teoría inmóvil y al contrario, cambia, se estructura y se articula sobre las necesidades del contexto.

Al respecto, la modernidad otorgó no un sentido sino múltiples y con ello la posibilidad de entendernos más allá de un criterio absoluto, en el cual su naturaleza es la que nos ayuda a estudiar sus inicios y su desarrollo como componente fundamental en la racionalidad de las humanidades y sus vínculos con todas las disciplinas en general.

Finalmente el desarrollo histórico no es homogéneo y la naturaleza contextual ubica elementos a tener en cuenta en casos como el regional, el cual tiene un tapiz propio a la hora de abordarse con base en la historia de la modernidad, un contexto propio que determina improntas particulares tanto en lo cultural, lo social, lo político, lo estético y lo histórico así como en las diferentes prácticas profesionales.

Un ejemplo general puede ser el legado colonialista articulado en la adopción no negociada de prácticas de creer de la mano de la persecución y exterminio de algunas creencias autónomas, en el cual esta herencia es un insumo sui generis que se suma a la influencia moderno-occidental asumida en contextos como el colombiano desde principios de siglo.

Un ejemplo más particular puede ser el tránsito del modelo económico de la ciudad de Pereira de la producción de café y perezaderos junto con insumos textiles y de automotores hacia una oferta de servicios en especial comerciales por medio de grandes plataformas, en la cual la razón cultural del hábito es condicionada por nuevas apuestas de desarrollo económico y el profesional debe asumir su competencia ocupacional más allá del hacer u operar, debe articular en su ejercicio la comprensión de una nueva ciudadanía, las nuevas demandas del medio y la nuevas formas de entender la pertinencia del ejercicio profesional desde los escenarios del mundo contemporáneo en el contexto propio.

3. Derivas pedagógicas atrapadas por los conceptos

De manera inicial respecto a las derivas pedagógicas podríamos definir el ejercicio de enseñanza que se desarrolla en el aula por medio de la investigación participante, con un

enfoque constructivista, que posibilite como primera instancia, una fundamentación básica de los elementos centrales del tema, es decir, una conceptualización la cual desde el principio lleve como política la indagación de las diversas temáticas de la asignatura en este caso desde la modernidad hacia las dinámicas en la sociedad contemporánea.

Como segunda instancia desde lo pedagógico se busca de forma prioritaria una interacción más dinámica con la participación, la motivación y la discusión de problemáticas comprometidas con las competencias propias del curso de humanidades a través de distintos ejemplos contextualizados.

Sin embargo, más allá de un paradigma o modelo pedagógico concreto, el ejercicio de enseñanza es una apuesta que articula diferentes enfoques dependiendo del contenido, grupo o carrera profesional, a pesar de que el modelo constructivista desde un enfoque socio-crítico contiene los elementos más estructurales del curso, otros modelos como el tradicional hacen aun aparición intermitente dentro del aula, siguiendo a Gómez Mendoza (2002):

El modelo tradicional es, cualquiera que sea su época, una configuración identificadora, una dimensión posible de toda acción pedagógica. Ha sido y es siempre, el centro de una reflexión crítica sobre los principios y los modos de actuar que se ubican en relación con lo “tradicional” (p. 3).

De esta forma el esnobismo concentrado en lo contemporáneo no puede perder de vista los contextos y la relación con los contenidos, dado que por ejemplo temáticas como cuerpo y subjetividad, se acompañan de una presentación magistral y dialogada de los contenidos epistemológicos vinculados con los contextos regionales.

Esto gracias a que asignaturas como las de Humanidades parten de una formación diferenciadora a la que están acostumbrados los estudiantes que allí participan, pues en su mayoría son estudiantes de tecnologías o ingenierías distantes en su imaginario del lenguaje propio de la asignatura y más en relación con temáticas como las de corporeidad y subjetivación, tal dificultad se sortea entonces con el uso del ejercicio tradicional de la enseñanza.

Empero, en relación con contenidos diferentes como los trabajados desde la modernidad, la política y el sujeto o sujeta política, la posibilidad de un ejercicio desde lo socio-crítico es mucho más significativo, ya que el diálogo contemporáneo se puede modelar con la noción teórica por medio de estudios de caso inscritos en la cotidianidad; así podríamos pensar en cada contenido trabajado, pues su posibilidad metodológica está muy articulada a su naturaleza epistemológica y contextual.

De esta forma, en términos generales la metodología propuesta la determinan tres momentos, primero la sustentación de los elementos centrales de los conceptos y fundamentos básicos a

partir de los contenidos sugeridos.

Segundo la construcción de estos elementos con talleres en clase y discusiones por tema que permitan contextualizar el tema con casos contemporáneos que sean en lo posible fáciles de identificar en contextos urbanos y en especial cotidianos.

Tercero la elaboración de un ejercicio desarrollado durante todo el semestre a partir de las relaciones entre la modernidad, su contexto y las humanidades, el cual permita en la medida que vamos avanzando en los temas de la asignatura ir articulando una reflexión que sea de pertinencia para el curso, de interés para el estudiante y que hable de un fenómeno coyuntural significativo para el entorno local, regional o nacional.

Para ello se trabajan unas preguntas problematizadoras las cuales permiten la articulación y consistencia pedagógica de todo el proceso, estas son:

¿Cómo pensar el sujeto moderno en la sociedad contemporánea desde el contexto colombiano?

¿Conflicto y conflictos? ¿Cómo se dimensiona el posconflicto más allá de la guerra? Retos y desafíos regionales

¿Cómo dimensionar la hibridación cultural en la modernidad, a partir de las prácticas profesionales en el contexto regional?

Las preguntas buscan orientar las discusiones y las elaboraciones del trabajo final, así mismo articular problemáticas coyunturales de pertinencia con los contenidos desde la realidad local, regional y nacional.

En términos estructurales estas preguntas están vinculadas con las competencias buscadas desde el curso, las cuales se triangulan entre los contenidos, la metodología y lo que se busca con la asignatura.

La pretensión final del curso proyectada por medio de las competencias aunque está contemplada en la evaluación, es también producto de la tensión de las subjetividades que cualquier asignatura termina construyendo en la cual no se podría homogenizar los resultados obtenidos. Las competencias formuladas son cuatro:

- a) Caracterizar los elementos históricos que definen el sujeto moderno y el papel de la responsabilidad política dentro de ello.
- b) Fomentar el nivel crítico de los diferentes profesionales en torno a su constitución histórica y subjetividad en el marco del contexto contemporáneo.
- c) Ubicar los elementos que intervienen desde el escenario regional en la constitución del

sujeto moderno y su rol específico en la responsabilidad social y política que como profesional deben desarrollar.

d) Analizar el lugar de las competencias profesionales con base en las necesidades contextuales y la ubicación del sujeto dentro de ellas, tanto en el hacer disciplinar como en la comprensión del entorno.

4. Derivas evaluativas y contextos

Rastrear el concepto de evaluación e inscribirlo en la lógica educativa de manera formal es tan complejo como definir la noción de cultura y especificar cuando esta se define como tal. Las primeras aproximaciones indican que el concepto de evaluación estuvo inicialmente articulado a las necesidades de Taylor (1911) en la industria respecto al manejo científico del trabajo (cit en. Barriga, 1984) procurando estandarizar lógicas de control y seguimiento desde modelos administrativos confiables, rigurosos y productivos.

Sin embargo, tanto el concepto como sus sinónimos fue utilizado desde muchos lugares del conocimiento años atrás, pues la necesidad de ir trazando un corte que permita retroalimentar, excluir o clasificar, es un condicionante propio de la naturaleza misma de la epistemología, ya sea usado como medio de segregación y tipificación o como mecanismo de mejoramiento y retroalimentación.

Si partiéramos de ubicar el desarrollo del concepto de evaluación a principios del siglo XX desde la referencia dada en el taylorismo, el término posteriormente se disemina bajo las necesidades de cada campo disciplinar, en donde su uso varía dependiendo del contexto y objeto de estudio.

La evaluación en el campo de la educación ingresa de manera prolija en especial en el siglo pasado, articulando reflexiones sobre la herramienta evaluativa desde los enfoques pedagógicos, así como su diálogo con las diferentes didácticas usadas en la dicotomía enseñanza-aprendizaje.

Para el caso colombiano hace tan solo 7 años en el 2008, se convoca una mesa amplia de discusión sobre el tema de la evaluación en el campo educativo liderada por el Ministerio de Educación Nacional con expertos de diferentes sectores, de allí se concluyen enunciados rectores como este: “La evaluación, como elemento regulador de la prestación del servicio educativo permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad” (MEN, 2010).

Estándar que guía no solo la educación pública sino la educación privada en el país, pero en el

cual la distancia entre el enunciado y la efectividad formativa que demuestra el promedio del estudiante colombiano, evidenciado en el caso de pruebas internacionales como las PISA, abre una profunda brecha que se condice muy bien con la poca producción de artículos productos de investigaciones en este campo en revistas indexadas a nivel nacional o internacional, sin negar, que se ha ido ampliando dicha producción la mayoría de las búsquedas al respecto llevan a trabajos de corte reflexivo que se concentran en discusiones didácticas sobre el uso de las herramientas y la necesidad de pensar una evaluación menos punitiva y mucho más socializada pero donde el tema de las garantías sociales, económicas e infraestructurales no se trabaja o no se tiene en cuenta con asiduidad.

Aunque el contexto nacional implica dimensionar el abandono crónico del tema educativo en relación con otros indicadores más importantes en el plano nacional como la inversión en Defensa y Policía –27,744 billones de pesos según el Ministerio de Hacienda en el 2014– la situación no es exclusiva de nuestro país, y la evaluación es una manera de desvelar dicho panorama.

Al respecto Medellín y Muñoz (1973) señalan en el caso de México: “la evaluación educativa determinará si los planes y programas responden a la evolución histórica-social del país” (pp. 34-35), existiendo entonces una directa relación entre el tema de la evaluación educativa y los procesos socio-políticos de desarrollo que registra un país.

En el caso nuestro no solo existe una inversión secundaria frente al tema educativo dentro del proyecto de país sino que adicional a ello no se determinan estudios o investigaciones contextuales que ayuden en el desarrollo del tema evaluativo más allá de un instrumento, cayendo en la inmediatez de la técnica la cual Barriga (1984) planteaban hace ya más de 30 años respecto a los procesos evaluativos:

Este se nos presenta como una inmediatez subyugante que nos impide rebasar el círculo mismo de la respuesta urgente, centrada en el problema de la técnica, cercenando así la posibilidad de reflexión a nivel conceptual sobre el problema. El quehacer de la evaluación se concibe únicamente como la aplicación mecánica de determinados pasos técnicos, la investigación en el campo se limita a identificar los modelos más adecuados para realizarla (p. 178).

De ahí que la orientación del MEN está fundamentada en decretos, para el caso de la evaluación en Colombia es el decreto 1290 del 2009, y no en reflexiones, investigaciones o actualizaciones permanentes que contribuyan a pensar los procesos evaluativos en el marco de discusiones de profundidad estructural para el país como la jornada única y las asignaturas complementarias en secundaria o las electivas, optativas y los créditos académicos en la educación superior.

Ahora bien, más allá del instrumento usado para evaluar es perentorio diagnosticar elementos

como las garantías económicas de los actores vinculados en el sistema de aprendizaje, el contexto socio-político y las prácticas culturales que dinamizan o intervienen en el sistema de evaluación en el país, los cuales deben partir por comprender el contexto que viven los estudiantes colombianos en la sociedad contemporánea.

5. La deriva final de una experiencia evaluativa

La autonomía en la evaluación es más que dar cuenta de una actividad de manera particular, es tratar de ubicar el lugar del sujeto de aprendizaje (estudiante), frente a sus propias normas, cómo se desenvuelve con ellas y cuál es el valor que él mismo reconoce en el proceso que está llevando.

Hacer una evaluación autónoma implica no solo responder una serie de pasos para llegar a una definición cuantitativa, sino más bien asumir que cada uno de ellos está retroalimentando su formación tanto en lo metodológico como en lo conceptual, el estudiante es así mismo tutor, el cual guía su aprendizaje por medio del descubrimiento de aquello que está haciendo, cada respuesta o planteamiento ante lo que le sugiere la clase es un mecanismo no de validación de un contenido sino de hallazgo frente a este.

Una especie de inversión mayéutica de los roles, en la que la pregunta por el conocimiento no viene desde afuera por la vía de un maestro hacia el sujeto de aprendizaje, sino desde adentro de un sujeto de conocimiento hacia un afuera de saber, este último mediado por un docente como potencializador de dicho saber el cual después se integra de nuevo hacia adentro del sujeto de conocimiento en un proceso de aprendizaje significativo.

Pero, ¿por qué pensar la evaluación autónoma antes de la clásica evaluación formativa?, la cual es bastante heterónoma en la mayoría de casos. La respuesta es una combinación de dos efectos perceptivos que se terminan constituyendo en preocupaciones epistemológicas, como primera medida asumo el discurso y continuo en primera persona dada la importancia de la apropiación de la experiencia en la narración de una deriva evaluativa como la mía.

Por un lado la pregunta es el producto de la reflexión de los modelos de evaluación expuestos continuamente en los escenarios académicos de discusión construidos por la universidad y específicamente por el área de Humanidades del Departamento de Humanidades de la UTP. En la cual tesis como la de la didáctica no parametral y la autoevaluación son propuestas bastantes cautivadores en momentos donde evaluar-juzgar-opinar-sentenciar terminan siendo sinónimos arbitrarios dependiendo de la discusión política y cultural que esté viviendo el país.

De otro lado, dichas reflexiones implicaron sugerir en diferentes cursos orientados por mí una autoevaluación por parte de los estudiantes la cual fuera libre de preconcepciones y donde pudieran expresar lo que desde su criterio merecían como nota cuantitativa hasta

ese momento, el propósito es introducir en el plano evaluativo la conciencia del sujeto en torno a su propio desarrollo, mediado por el diálogo directo con el docente para asumir con responsabilidad y criterio su desempeño, en dicha interacción la consistencia o legitimidad está mediada por la posibilidad de enfrentar cara a cara una conversación franca en la que el estudiante no se sienta juzgado sino que él mismo establezca los alcances de su papel en el aula, a partir de los criterios previamente establecidos como competencias alcanzadas en el curso en cada momento de este.

El porcentaje mayoritario de estudiantes que realizaron la autoevaluación del total de 6 grupos plantea el 4.0 como una nota ajustada a sus logros alcanzados, un porcentaje minoritario se colocó 5.0 como muestra de un desempeño según ellos idóneo, y un porcentaje más reducido aun está en 3.5, 4.1 y 4.2. En todos los casos se solicitó un argumento claro que esbozará la causa de la nota.

Tan solo 2 personas de una aproximado de 140 estudiantes justificaron su nota planteando una relación entre los contenidos del curso los cuales según ellos entendieron y además contextualizaron con su cotidianidad, en relación con aquellos contenidos que no les había quedado muy claros a la hora de pensar los ejemplos, el resto de estudiantes argüía criterios como la puntualidad, la asistencia a clases y la participación en el curso como elementos suficientes para justificar dicha nota. Aunque es bastante clara la importancia de diferenciar la didáctica no parametral, de la ausencia de parámetros, reglas o normas, el producto del ejercicio aplicado implica pensar la tensión entre los contextos normativos de lo que se denomina el acuerdo, con el cual se busca que el estudiante se haga cargo de su propio proceso.

Indiscutiblemente el contexto socio-político y la representación cultural del país no permite asimilar con suficiente claridad y ante todo consistencia, este acuerdo, evidenciado en el caso mencionado una autoevaluación en la que el sujeto de conocimiento coloca en primer orden el saber final y no el proceso. Por lo demás, no se exima responsabilidad con argumentos que hacen parte de su compromiso y que deberían asumirse con la naturalidad que implica cumplir con los códigos mínimos de una norma adquirida y consciente de una elección libre como la formación profesional.

En ese sentido, los principios expuestos por Díaz (2007): pedagógicos, filosóficos, antropológicos y sociológicos abren una veta analítica interesante en lo evaluativo y como se menciona en la autoevaluación como un recurso que articulado a esos principios interpela al sujeto, empero, la distancia cultural entre el saber y el método implica pensar que dichos principios tienen múltiples representaciones en la cotidianidad del sujeto.

En lo pedagógico, un medio en donde la educación es desvirtuada bajo el imaginario del oficio del docente y los pésimos rendimientos en las clasificaciones internacionales ante el futuro prominente del ingeniero, el pragmatismo del técnico, el triunfo del futbolista, y en el peor de

los casos el heroísmo del militar.

El principio pedagógico implica como lo expone Ausubel (1967) no solo un aprendizaje en el aula sino una disposición previa a este, y en el caso de lo que habla culturalmente nuestro país es todo un desafío demostrar dicha importancia, con la presión de una sociedad que no ve en la educación un proyecto de Nación.

Respecto a lo filosófico, podemos formular inicialmente la cita de Arendt (1993) en relación con lo público, lo privado y la pregunta existencial del sujeto a partir de la tesis de Fustel de Coulanges:

el nacimiento de la ciudad-estado, significó que el hombre recibía además de su vida privada, una especie de segunda vida, su bios politikos. Ahora todo ciudadano pertenece a dos órdenes de existencia, y hay una tajante distinción entre lo que es suyo (idion) y lo que es comunal (koinon) (Arendt, p. 39).

La segunda vida que ingresa, el bios politikos, se formaliza en el momento en el cual el sujeto se inscribe en la norma, despersonaliza su dimensión del espacio familiar y se inscribe en los códigos o reglas sociales que establece el medio, es decir, lo que es suyo entra en conflicto con lo comunal.

Es allí donde lo filosófico como precepto en nuestro contexto entra en crisis, pues el sujeto en este caso, sujeto de conocimiento frente a dispositivo de evaluación, no relaciona claramente las distinciones entre el ser ciudadano el cual dimensiona el proyecto político de su medio y el ser individual que solo convive y analiza con su propia experiencia e interés.

Así entonces el criterio evaluativo es una apuesta entre el pragmatismo de la nota, la consciencia subjetiva y la injerencia socio-cultural del entorno, donde la mencionada consistencia de todos estos elementos no se evidencia y se usa de manera arbitraria, algunos fragmentos del ejercicio realizado lo evidencian: “he colocado cuidado”, “he llegado a tiempo y entrego todo lo que se pide”, “participo para aportar a la clase”.

El hecho de que no exista distinción entre eso colectivo e individual, no implica que estas dimensiones del sujeto evaluado no sean conscientes, por ejemplo cada una de las notas en su particularidad al ser tratadas de manera independiente y aislada con cada estudiante, evidencian un pleno conocimiento de sus diferencias, es decir, distinguen lo que les corresponde en lo individual de los mínimos que deben cumplir como colectivo.

Esto se notó gracias a que posterior al proceso de autoevaluación y de evaluación, se realizó una heteroevaluación (aclarando que no se realizó con todos los grupos), cuyo resultado al confrontar la autoevaluación, la evaluación realizada y la forma de evaluar, da como respuesta que de ese total de estudiantes (30 con los que se realizó tal heteroevaluación) todos

manifiestan estar conscientes de la nota obtenida y la asumen como merecida en relación con lo producido durante el curso. De esta forma es particular la distancia entre lo autoevaluado y lo evaluado, pero fue precisamente en ese proceso heteroevaluativo el que les permite asumir una diferencia entre esa responsabilidad de lo suyo (idion) y lo comunal (koinon).

Sin embargo, su ubicación filosófica en el proceso educativo va más allá de la reflexión por sí y por los otros, no es una pregunta por la existencia del sujeto de conocimiento, es una inquietud por el sujeto político, educativo, social e individual, pero de manera fragmentada, como diría Cuartas (1995) “un yo a la deriva, fragmentado”, el cual su punto nodal se presenta entre el sujeto, sus hábitos y las normas que debe seguir e interiorizar como parte de su proyecto de vida pero inscritas en un proyecto comunal llamado sociedad.

Los principios antropológicos y sociológicos entendiéndolos cada uno en su particularidad como lo señala Díaz (2014), nos arrojan una última reflexión a partir del diálogo entre ambas disciplinas, esto con base en las siguientes dicotomías: sujeto-cultura, sujeto-sociedad, sujeto-educación, en donde la evaluación es una apuesta del proyecto formativo, pero también y quizá más importante aun es un síntoma que pone en evidencia la realidad histórica y socio-cultural que vivimos tal como lo señala Medellín y Muñoz (1973).

Pero ¿por qué adquiere tanta importancia la relación historia, sociedad y cultura por encima inclusive de la discusión didáctica a la hora de hablar de evaluación? Al respecto partiríamos por pensar que el ejercicio educativo debe fundamentarse en la comprensión plena de la realidad, en el conocimiento reflexivo de la cultura y en el análisis político de los actores que lo dinamizan, antes de seguir ingeniando alternativas pedagógicas divergentes, creativas o tradicionales para mejorar este proceso.

Así entonces, articulamos estos dos principios desde el salto al sujeto colectivo, al sujeto matriculado en la sociedad, el funcional, retomamos la ubicación social como lo formula Peter Berger (1976): “estar situado en la sociedad significa estar situado en el punto de intersección de fuerzas sociales específicas...y una vez que sabemos cómo situarnos, sabemos también que no es mucho lo que podemos hacer al respecto” (p. 99).

La realidad colombiana da cuenta de esta reproducción de las relaciones sociales que plantea el autor, pero las improntas propias, marcan líneas de irrupción que intervienen en procesos como el evaluativo. La norma, la evaluación, el acuerdo se movilizan indistintamente en una sociedad que conjuga juicio y prejuicio, acuerdo y conveniencia y evaluación y aprobación.

Berger (1976) también insiste que la norma social se usa con fines específicos garantizando un control social pero siempre con un proyecto colectivo claro, “los métodos de control varían según el propósito y el carácter del grupo en cuestión”, en nuestro contexto los métodos son objeto de reflexión recurrente en especial en pedagogía, pero ¿de qué manera incide el método

con la ausencia de un proyecto educativo?, ¿qué tanto tiempo se invierte en la comprensión política, social y cultural del país por parte de los llamados a enseñar y evaluar?

Finalmente, la evaluación no es un corte porcentual, es una apuesta dinámica y flexible, pero esta debe ser formulada desde el contexto que vivimos, desde los hábitos sociales, culturales, políticos e históricos que la sociedad colombiana va inscribiendo en estos sujetos de conocimiento.

La norma es entonces un espejismo en ocasiones quimérico que ni siquiera resuelve derechos tan elementales como la libre identidad sexual de las personas, y el estudiante es ante todo un actor social que lee desde pequeño una autoridad fundamentada en las excepciones, de ahí el continuo paréntesis normativo con la fila, el semáforo, los documentos al día, dónde abordar el servicio público, cumplir un horario, etc.

Sin embargo, paradójicamente la distancia entre la norma y su efectividad no se limitaría al cumplimiento cabal de esta sino a la apropiación de un hábito para el bien colectivo, más que estar al margen es identificar el empoderamiento que como sujeto tengo al reconocer en esa norma un bien que afecta positivamente mi entorno y en el caso de la evaluación y la norma que la sostiene, más que una nota, evaluar es un componente fundamental de un proyecto formativo en el cual el cumplir debe pasar por la conciencia del sujeto y no por la sanción que le pueda acarrear.

De esta forma, el medio atraviesa la subjetividad y el re-significar el concepto de evaluación, autoevaluación y heteroevaluación implica encontrar esa línea imperceptible de la norma, las formas de evaluar y los acuerdos inspirados en la consistencia y coherencia social, no solo desde el discurso educativo sino también desde el contexto socio-cultural donde sería fundamental partir por reconocer que nuestra sociedad está aun lejos de tomar este modelo planteado como un ejemplo por implementar.

Bibliografía

- Barriga, Viesca Alba (1984). “Los desafíos de la educación”. *Revista Mexicana de Sociología*, 1(XLVL), 31. En línea, consultado el 3 de octubre de 2015. Disponible desde: http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf_articulos/1984_evaluacion_analisis_nocion.pdf
- Arendt, Hanna (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa. Una perspectiva cognitiva*. México: Trillas
- Berger, Peter (1976). *Introducción a la sociología. Una perspectiva humanística*. 4ª ed. (S. Galofre Llanos, Trad.) Ciudad de México: Limusa.
- Bauman, Zygmunt (2005). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Zygmunt (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Castells, Manuel (1974). *Movimientos sociales urbanos*. Madrid: Siglo XXI.
- Cuartas, Juan Manuel (1995). *Los rumbos de la mente: ensayos sobre el yo, lo mental natural y la inteligencia artificial*. Bogotá: Sociedad de San Pablo.
- Díaz, Álvaro (2007). “Reflexión pedagógica sobre la enseñanza de las humanidades en la educación superior, una experiencia”. En *La enseñanza de las humanidades en el ámbito de la educación superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, pp.18-25.
- Medellín, Rodrigo y Muñoz, Carlos (1973). *Ley Federal de Educación. Texto y un comentario*. Ciudad de México: Centro de Estudios Educativos.
- Mendoza, Miguel (2002). “El modelo tradicional de la pedagogía escolar: Orígenes y precursores”. *Revista de Ciencias Humanas, UTP*, (28).
- Ministerio de Hacienda Nacional (2014). Informe. En línea, consultado el 3 de octubre de 2015. Disponible desde: (<http://www.urnadecristal.gov.co/gestion-gobierno/presupuesto-colombia-2014-sena-agro>)

La apuesta por el humanismo en el aula del siglo XXI

Victoria Eugenia Ángel

Parece que ahora no sólo los dioses, sino también los sabios se retiraron.
Peter Sloterdijk

1. Resumen

Con este ensayo pretendo adelantar unas reflexiones sobre el quehacer docente, y en particular, acerca de las experiencias en el aula de clase, haciendo especial énfasis en los contenidos, las estrategias didácticas y la forma de evaluar las asignaturas orientadas específicamente en el área de las humanidades en la Universidad Tecnológica de Pereira, en consonancia con el modelo pedagógico propuesto atendiendo las especificidades de nuestra alma mater y el tipo de estudiantes con quienes interactuamos.

2. Antecedentes

En la época en que entré a formar parte del Departamento de Humanidades de la UTP se venían adelantando una serie de reflexiones por parte de sus integrantes acerca de los procesos de formación de los estudiantes y sobre la manera más idónea de hacer visible nuestro labor dentro de la universidad para impactarla positivamente, y por su conducto a la sociedad de la que procede. Es así como se dividió el trabajo por áreas, a saber, Humanidades, Comunicación oral y escrita, Constitución política, Ética y Metodología de la investigación. A lo largo de estos años, se han dado múltiples discusiones en cuanto a la orientación de las asignaturas, los modelos pedagógicos, las competencias que consideramos esenciales dentro de los procesos de formación, los lineamientos básicos que deben estar presentes en los programas de curso, entre otros.

En cuanto a las asignaturas de Humanidades, si bien en el pasado se hablaba de núcleos temáticos, entre los que se encontraban Formación ambiental, Ciencias sociopolíticas, Estrategias metodológicas y comunicativas, Formación para la democracia, Ciencia y Tecnología, Historia y cultura, hace un par de años se llegó a un consenso acerca de los lineamientos académicos que debían guiar las asignaturas de Humanidades, ya que los énfasis han cambiado. De allí que, actualmente hablamos de cuatro dimensiones básicas, a saber: cultural, histórica, política y estética, las que pretenden dar cuenta de los múltiples debates acerca de procesos significativos como la crisis de los metarrelatos históricos que ofrecían en el nacimiento de las ciencias del espíritu un modelo de hombre racional, libre y autónomo, la

crisis del concepto o noción vinculante de la representación, entendida en el horizonte de las disciplinas modernas como marco de referencia que permitía dar cuenta de la realidad, y la crisis de la visión, en extremo racionalizante, de la ciencia moderna (...) (U.T.P., 2010, p.8).

Dentro de estas cuatro dimensiones se propusieron siete lineamientos básicos, que operan como soporte de cada uno de los programas. Dichos lineamientos son: Las ciudadanías culturales en el marco de las humanidades contemporáneas; Lo humano y las humanidades en el contexto contemporáneo; Cultura y contemporaneidad, la tecnología como escenario de reflexión humana; Sujetos, identidades e interconexiones en la contemporaneidad, Humanidades, globalización y nuevos movimientos sociales, y por último; El lugar del sujeto y la conciencia histórica.

Sin embargo, estas decisiones no están grabadas en piedra, puesto que el mundo está en un continuo cambio, el tiempo cada vez se acelera más, los procesos históricos mutan a un ritmo vertiginoso y hacen que de alguna manera nos aqueje sin tregua una sensación de interinidad. Por lo tanto, debemos estar atentos a dichos cambios y enfrentar los retos que el mundo de hoy nos ofrece; la educación no se sustrae de este estado de cosas, por supuesto.

3. Consideraciones generales

Antes de hablar acerca de la propuesta pedagógica implícita en el curso de humanidades orientado, quisiera referirme al contexto en el cual se desarrolla el mismo. En primer lugar, no podemos desconocer las implicaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de una universidad pública en donde existe una predominancia de los saberes tecno-científicos sobre otras áreas del conocimiento, circunstancia que, de suyo, está implícita en el nombre mismo de la universidad. En segundo lugar, vivimos en un país donde el acceso a una educación superior de calidad es bastante difícil cuando no imposible para amplios sectores de la sociedad y donde la posibilidad de hacerse profesional demarca la frontera entre aquellos que estarán en condiciones de lograr un mejor estatus económico y aquellos que no pueden acceder a la universidad. En tercer término, debido a la endémica inestabilidad económica que aqueja a Colombia como a tantas otras naciones del orbe, es apenas lógico que la elección de la carrera sea un asunto de vital importancia para los estudiantes. Y es en ese punto, donde el joven se ve ante la disyuntiva de escoger una carrera por la cual siente una profunda afinidad pero que en el imaginario familiar y social es vista como un capricho, un divertimento o afición, y que por lo tanto no le garantiza su futuro económico, o decantarse por una profesión “seria” que le asegure un buen empleo.

Otro punto que merece una reflexión es el contexto histórico que nos ha tocado en suerte. Si pudiéramos arriesgar una palabra para definir el estado de cosas en el mundo actual, esta sería “incertidumbre” (Bauman, 2002), la sensación de estar completamente desprotegidos frente a las contingencias de la vida, sean estas de carácter económico, político, laboral o afectivo. En

diálogo con Leonidas Donskis, el filósofo polaco es tajante al afirmar que miedo y modernidad están indisolublemente unidos:

Más bien parece que miedo y modernidad sean hermanos gemelos, o, incluso, gemelos siameses, y de una especie que ningún cirujano –por diestro y bien equipado que esté, incluso con la última tecnología quirúrgica–, podrá separar sin poner en riesgo la supervivencia de ambos hermanos (Bauman, 2015, p. 124).

Incertidumbre, causa y efecto, de otros tantos males que aquejan al hombre contemporáneo, como son el individualismo, la fragmentación del sentido, la desacralización del mundo, los vínculos cada vez más débiles, el hiperconsumismo, para hablar solo de algunos.

Fruto del divorcio entre política y poder, en el cual la primera ya poco o nada puede hacer frente a los embates de la globalización y el capitalismo salvaje, “la ausencia de control político convierte a los nuevos poderes emancipados en una fuente de profundas y, en principio, indomables incertidumbres, mientras que la carencia de poder resta progresivamente importancia a las instituciones políticas existentes (...) (Bauman, 2007, p.8). No es casual, entonces, que hoy hablemos de una política de “baja densidad”, en otras palabras, una política banal, ya que a las nuevas generaciones no les interesa ejercer ningún control sobre sus instituciones públicas ni sobre quienes las presiden, y los verdaderos poderes, léanse económicos, se mantienen a la sombra, amparados por el anonimato que la globalización y el mundo digital les ofrece.

En la progresiva desacralización del mundo casi todo ha devenido en mero entretenimiento; no se escapa, por supuesto, la política. En este sentido se expresa Beatriz Sarló en “Siete hipótesis sobre la videopolítica” (1996), cuando es categórica al afirmar que el político se ha transmutado en un entertainer más preocupado en cómo registra frente a las cámaras que realmente ser un agente gestor de lo público. Mario Vargas Llosa hace su aporte con particular lucidez, cuando afirma en *La civilización del espectáculo*:

Ya hemos visto cómo, al compás de la cultura imperante, la política ha ido reemplazando cada vez más las ideas y los ideales, el debate intelectual y los programas, por la mera publicidad y las apariencias. Consecuentemente, la popularidad y el éxito se conquistan no tanto por la inteligencia y la probidad como por la demagogia y el talento histriónico (Vargas, 2012, p.130).

Uno de los problemas que aquejan a las sociedades contemporáneas es el creciente individualismo, fruto del declive de los mecanismos de cohesión social y de las instituciones que la hacían posible, tal es el caso de los sindicatos, los gremios profesionales, el Estado, la familia y la religión. En este sentido se expresa Victoria Camps: “El individualismo es, para nosotros, la anti-ideología, el mayor obstáculo para creer y apostar por empresas o ideales comunes” (Camps, 1999, p. 32). Tal como lo expresa la catedrática española, hoy por hoy

no solo los ciudadanos son individualistas, también lo son sociedades enteras, esto lleva a que Gilles Lipovetsky en *El crepúsculo del deber* (2008) se pregunte: “¿Cómo imaginar el reforzamiento del individualismo responsable cuando la glorificación del mercado lleva a la exclusión de bloques enteros de población, cuando los parados se asimilan a “perezosos” y los dispositivos sociales a derroches públicos?” (p. 193).

Como consecuencia del decaimiento de lo colectivo, el individuo se halla inerme frente a los embates de la adversidad y se hace cada vez más difícil construir proyectos de sociedad; en este sentido se expresa Zygmunt Bauman (2007):

La exposición de los individuos a los caprichos del mercado laboral y de bienes suscita y promueve la división y no la unidad; premia las actitudes competitivas, al tiempo que degrada la colaboración y el trabajo en equipo al rango de estratagemas temporales que deben abandonarse una vez que se hayan agotado sus beneficios (p.9)

Es decir, cada vez la sociedad se parece más a los realities como “El Desafío”, en el cual los concursantes inicialmente hacen alianzas como parte de su estrategia, pero cuando es el momento de la selección de los supervivientes, dichas alianzas se rompen y no dudan en traicionarse mutuamente con tal de permanecer en la competencia.

Por último, quisiera referirme al hiperconsumo, ese cáncer que ha invadido a la sociedad contemporánea, y es nuevamente Lipovetsky en *La felicidad paradójica* (2007) quien arroja luces sobre el fenómeno:

Cuanto más se consume, más se quiere consumir: la época de la abundancia es inseparable de la hinchazón indefinida de la esfera de las satisfacciones anheladas y de la incapacidad para calmar el hambre de consumo, ya que a la satisfacción de una necesidad le siguen inmediatamente nuevas demandas (p.33).

Este consumo emocional está acarreado graves consecuencias a nivel individual, colectivo, pero sobre todo, ambiental. El hiperconsumo auspiciado por la economía de mercado, que se ha convertido en un “modo de vida”, ha generado una legión de individuos insatisfechos, frustrados, ansiosos e irresponsables, impulsados por la obsolescencia programada desde las factorías y la obsolescencia percibida, esta última auspiciada por la publicidad y los mass media. Esta forma de vida irresponsable tarde que temprano nos llevará al colapso, no es otra la advertencia que hace Naomi Klein en *Esto lo cambia todo* (2015):

Nuestras acciones se caracterizan por una clara falta de respeto por los poderes que vamos desatando, con el convencimiento (o, cuando menos, con la esperanza) de que la naturaleza que hemos convertido en basura y las personas a las que hemos tratado como basura no terminarán por volverse en contra nuestra (p. 211).

Hecho este breve diagnóstico del contexto actual, forzoso es hablar de las competencias que a mi modo de ver, son las más pertinentes a desarrollar en los estudiantes, que ya se sabe, estudian una carrera del ámbito tecno-científico, viven en un tiempo signado por la incertidumbre y no son ajenos a los fenómenos globales.

En primer lugar, creo de la mayor importancia que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico que les proporcione las herramientas necesarias para convertirse en verdaderos agentes de cambio de sus respectivas sociedades, y en este sentido hago acopio de las atinadas consideraciones de Martha Nussbaum, quien en *Sin fines de lucro* (2011) afirma que: “A mi juicio, cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico es fundamental para mantener a la democracia con vida y en estado de alerta” (p. 29). Y qué mejor que las humanidades para desarrollar la capacidad empática y la imaginación que se requieren para construir proyectos comunes.

En segundo lugar, considero que uno de los objetivos de formación insoslayables es la de generar una sensibilidad moral en los jóvenes. De todos son bien conocidos los casos de corrupción que han convulsionado a la sociedad colombiana y que han dado lugar a numerosos titulares de prensa año tras año. Lo que hace más llamativos estos casos, es que los actos de corrupción han sido perpetrados en un alto porcentaje de los casos por individuos que han gozado de una buena educación y que han vivido en las mejores condiciones económicas y sociales. Esto hace pensar que no basta con una buena educación profesionalizante, tal vez, en cambio, sea más urgente formar buenos seres humanos.

Ante la creciente fragmentación del saber y la feudalización de la academia, cuando no de la especialización del saber, es menester que los estudiantes logren una visión integradora, panorámica y sistémica de los fenómenos para acercarse a su comprensión y aprehensión. En mundo cada vez más regido por la tecnología, que tiende a seccionar la experiencia en pequeños trozos, donde lo efímero, lo “líquido” (Bauman, 2006) se erige en el nuevo paradigma, es importante incentivar en los jóvenes otras formas de ver los fenómenos que nos rodean.

Se ha vuelto lugar común entre los profesores quejarse de las falencias de los jóvenes que ingresan a la universidad en torno a la expresión oral y escrita. Existen múltiples estudios, con resultados, no obstante, contradictorios en cuanto a sus conclusiones sobre los beneficios o perjuicios que el mundo digital ha generado en las nuevas generaciones. Independientemente de nuestra posición ante las nuevas tecnologías, es menester incentivar en nuestros estudiantes las competencias comunicativas – discursivas que les permitan construir un discurso coherente y una comunicación asertiva, de la mayor utilidad en el mundo del trabajo que demanda una particular dosis de gestión, así como el de las relaciones sociales en donde no faltan los desencuentros.

No menos importante es el hecho de que necesitamos que nuestros educandos se empoderen de su papel como sujetos políticos con una conciencia histórica que les permita mirar en perspectiva los fenómenos que nos marcan como habitantes de un país y ciudadanos del mundo. La subjetividad política entendida como “la acción de reflexividad que realiza el sujeto sobre sí mismo y sobre lo instituido centrándose en el plano de lo público, de lo que es común a todos para desde allí protagonizar instituyentemente la política y lo político” (Díaz, 2014, p. 6) no es algo dado, se requiere que el individuo se asuma en su verdadera autonomía para así incidir en la realidad que lo circunda.

Por último, el salón de clase como laboratorio de convivencia, es el ethos en donde se ponen en juego el cúmulo de experiencias, conocimientos, y por qué no, prejuicios y expectativas, que acompañan tanto a los profesores como a los alumnos. Es por ello, que la clase es una gran oportunidad para poner en juego las competencias relacionales en la que el estudiante adquiera, fomente y convierta en hábito valores sociales como el respeto, la tolerancia y la alteridad.

En síntesis, lo que se pretende hacer es apostar por una formación humanista que gire en torno a las siguientes ideas:

- La vida es mucho más que ganar y gastar
- El futuro está por construir
- El pasado es el que determina las posibilidades del futuro
- El hombre no solo es razón sino emoción
- La ciencia y la tecnología no son neutrales

4. Socialización del programa de Humanidades

Para que un plan de curso cumpla con los objetivos propuestos, todos sus elementos deben coexistir en armonía; es decir, los contenidos, el modelo pedagógico, las estrategias didácticas y la evaluación deben encaminarse al logro de las competencias previstas por parte de los estudiantes. Adicionalmente, el curso debe tener una pertinencia social y debe estar en concordancia con los tiempos y las urgencias del mundo actual, renovándose cuantas veces sea necesario, abierto a la polifonía de la existencia si queremos que se cumpla con el objetivo de alcanzar la formación integral que todos esperamos.

En el caso del curso de humanidades a mi cargo, este gira alrededor de la tecnología como escenario de reflexión humana. Somos testigos de cómo en las últimas décadas del siglo XX y en los comienzos del siglo XXI se han dado una serie de cambios vertiginosos que han transformado radicalmente nuestro modo de vida, han desatado un fervor consumista y han trastocado los valores y las prácticas consuetudinarias. Entre los hitos del nuevo siglo, la sociedad digital y la biotecnología ocupan destacado lugar y no dejarán hacerlo en las

próximas décadas según es posible avizorar, de suerte que ameritan un detallado análisis. Con este curso pretendo generar un debate acerca de las ventajas y desventajas, las oportunidades y los peligros que encarnan dichos avances, logrando visibilizar los cambios que se han suscitado en nuestro entorno vital a nivel político, económico, familiar, laboral, afectivo y sexual, entre otros, no solo para que los estudiantes se adapten a los cambios efectivamente consolidados, sino que, además, se sintonicen con el ritmo vertiginoso de cambio que espolea el porvenir.

Es cierto que las nuevas tecnologías han ampliado el repertorio de nuestras posibilidades. Ahora bien, debemos preguntarnos ¿en qué medida y de qué manera las tecnologías redefinen los escenarios en los que transitamos? No es otra la pregunta articuladora del curso. En ese orden de ideas, no es suficiente con actualizar el inventario de cosas acumuladas en el mundo, sino, además, reconfigurar nuestra idea de mundo, así sea necesario reformatear nuestros hábitos intelectuales para tal fin.

El curso tiene como horizonte teórico el paradigma de la filosofía crítica que dirige su mirada sobre la sociedad y sus productos científico-tecnológicos, cuando es necesario preguntarnos por los fines, participar de la discusión en torno a los modelos económico, político y cultural que nos rige, en un mundo en que las redes sociales y las ONG empiezan a llenar el vacío del Estado, en donde la corrupción ha terminado por vacunar la democracia contra el cambio, y en el que la publicidad proporciona al mercado la ubicuidad a la que otrora aspiraron los dioses.

4.1. Contenido del curso

El programa se ha estructurado alrededor de tres núcleos problemáticos:

- La tecnología en cuestión
- La sociedad digital
- Los desafíos de la biotecnología

Cada uno de ellos tiene un sustento teórico y se articulan entre sí, a partir de una perspectiva crítica, en la medida en que se discuten sus presupuestos y sus fines. Estos a su vez dan origen a unas unidades temáticas, a saber:

a) Tecnología: entre la utopía y la distopía

Primero fue la esperanza en el socialismo que encalló en la nomenclatura. Que el socialismo haya sido definido como capitalismo de Estado es un mojón en esa dirección. Aunque quedó demostrado que los esfuerzos de cada uno no necesariamente se traducen en el bienestar de todos, en la medida en que “la mano invisible” prevista por los teóricos del liberalismo económico no apareció por parte alguna, la globalización fue entre otras cosas, el último de los

intentos por aplicar la doctrina en cuestión a las naciones. Es cierto que al trasladar las factorías al sur los costos de producción bajaron y hubo una sensible disminución en el precio de venta de algunos artículos, pero al mismo tiempo se perdieron empleos en el norte, provocando la contracción de la demanda, y por ende, se dio lugar al proceso de superproducción previsto por Marx como una enfermedad estructural del capitalismo. Y a pesar de que las esperanzas cifradas en el socialismo soviético, primero, y en la globalización, después, resultaron fallidas, todavía hay quienes confían en el poder de la tecnología para recuperar el tiempo libre que perdimos según el relato bíblico, al ser expulsados del paraíso y tener que ganarnos el pan con el sudor de la frente.

Aunque es cierto que la tecnología ha simplificado hasta límites impensables los procesos de producción económica, no han dejado de originar desempleo. Que la tecnología crece más rápido que los ingresos del consumidor es apenas un corolario de la tesis de Thomas Piketty en *El capital en el siglo XXI* (2014), según la cual los bienes de capital crecen más rápido que las rentas de trabajo. Al disminuir la demanda de empleo como consecuencia de los avances en la tecnología la solución habría sido la repartición de las horas de trabajo de manera equitativa como en su momento lo propusiera André Gorz en *La metamorfosis del trabajo* (1991):

Quando el proceso de producción exige cada vez menos trabajo y distribuye cada vez menos salarios, la evidencia se impone progresivamente a todos; ya no es posible reservar el derecho a un salario únicamente a las personas que ocupan un empleo ni, sobre todo, hacer depender el nivel del salario de la cantidad de trabajo que cada uno hace. De ahí la idea de una renta garantizada independientemente del trabajo, o de la cantidad de trabajo, para todo ciudadano y para toda ciudadanía (p. 258).

No ha ocurrido nada de eso y el desempleo es apenas la otra cara de la moneda si tomamos en consideración la mala distribución del ingreso reflejada en el índice Gini. Las altas tasas impositivas propuestas por Piketty, a semejanza de lo ocurrido durante los tiempos del Estado de bienestar, hoy resultan inviables por la existencia de los paraísos fiscales. Convertido el Estado en un apéndice del mercado dada la financiación de las campañas políticas con dineros procedentes de la empresa privada, la única opción que nos resta está en la educación, como se viene diciendo desde los tiempos de la caída del muro de Berlín, no solo para supeditar la economía a la política, sino además, para supeditar la política a la moral, y evitar que el mundo se convierta en un bazar con casino, es decir, en mercancía y nosotros mismos en mercenarios. Una tecnología no supeditada al crecimiento del capital, orientada a favorecer el bienestar personal y la armonía social implica un fortalecimiento de la conciencia política y los sentimientos morales (Strawson, 1990).

Para el logro de tal fin, en esta unidad se introduce la discusión sobre las diversas posturas frente al desarrollo tecnológico, desde una perspectiva económica, política y filosófica. Se introducen reflexiones tan disímiles como las adelantadas por los neoluditas y neoprimitivistas,

entre los que se encuentra Theodore Kaczynski, más conocido como Una bomber, hasta llegar al otro extremo del espectro como sería el caso de la tecnofilia, pasando por los posturas más atemperadas, como el tecnorrealismo. De manera transversal se aborda la discusión sobre los diversos paradigmas que sirven de sustento a los desarrollos tecno-científicos, como el paradigma prometeico y el paradigma fáustico, al tiempo que se profundiza en las regulaciones adelantadas por ellos sobre la humanidad y la naturaleza sin olvidar las concepciones de sujeto-naturaleza y máquina que se esconden en dichas metáforas. Para concluir esta unidad se hace un amplia discusión acerca de las corrientes posthumanistas; principalmente el transhumanismo y el concepto de sujeto cyborg, a partir de los postulados de Donna Haraway (1984) y Víctor Sádaba (2009).

b) La Sociedad-Red

La segunda unidad toma su nombre del término acuñado por el sociólogo holandés Jan Van Dijk y posteriormente retomado por el sociólogo español Manuel Castells, quien en *Internet y la sociedad red* (2010b) la define “como una sociedad cuya estructura social está construida en torno a redes de información a partir de la tecnología de información microelectrónica estructurada en Internet” (p. 13). En este módulo se discute acerca de la forma como Internet y las tecnologías digitales han transformado la sociedad en todos sus ámbitos, en lo laboral, afectivo, económico, político, familiar, educativo y sexual, entre otros. Para aquellos de nosotros que asistimos al tránsito del mundo analógico al de las TICs, es fácil comparar cómo era el estado de cosas antes y después del advenimiento de Internet; sin embargo, los nativos digitales han naturalizado e incorporado esta tecnología de tal manera, que en muchos casos son a-críticos frente a los posibles impactos de allí mismo derivados en nuestro modo de vida. Si bien autores como Castells (2010a), afirman que es la sociedad misma la que transforma a la red, no pocos críticos como Paul Virilio (2005), se atreven a opinar lo contrario, esto es, que las nuevas tecnologías han ido transformando de tal manera a la sociedad, la naturaleza y al hombre mismo, que ya queda poco en común con la forma como estos se asumían a sí mismos y en sus relaciones con sus semejantes y con el entorno en el pasado.

Las discusiones se dinamizan a partir de la lectura de autores como Bauman, Gilles Lipovetsky, Roman Gubern y Vargas Llosa. Lugar especial ocupa el tema de la reconfiguración del cuerpo y el surgimiento de las nuevas sexualidades a partir de la interfaz hombre-máquina. El hombre postorgánico, del que nos habla Paula Sibilia (2010) tiene una nueva forma de relacionarse consigo mismo debido a la amenaza de la obsolescencia: “los cuerpos contemporáneos no logran esquivar las tiranías (y las delicias) del upgrade. Un imperativo es interiorizado: el deseo de lograr una total compatibilidad con el tecnocosmos digital” (p. 12), y con los demás: “el individuo ya no sabe vivir en pareja, se divorcia; ya no sabe comportarse en clase, se mueve y habla; ya no reza con los demás en su parroquia” (Serrés, 2014, p. 27).

La ciberpolítica es un tema significativo dentro de esta unidad. Es innegable que el advenimiento de las nuevas tecnologías y los mass media, han transformado por completo el modo como percibimos y asumimos el ejercicio político. Nuevamente, no hay unanimidad respecto a los juicios valorativos de aquellos pensadores que se ocupan del tema; por ende, hay visiones optimistas como la de Manuel Castells en *Comunicación y poder* (2010a), en la que se toma la campaña Yes, We Can del entonces candidato Barak Obama como ejemplo paradigmático de las posibilidades abiertas por la política digital. El sociólogo español se pregunta cómo un político joven, afroamericano, con apellido musulmán y de ascendencia keniana logró llegar a la Casa Blanca. Él mismo se responde:

Una respuesta parcial a este interrogante es que fue capaz de adentrarse en el corazón de la política estadounidense reuniendo a un importante número de ciudadanos que estaban marginados o desencantados con la política de siempre. Y fue capaz de hacerlo con una combinación de carisma, un nuevo tipo de discurso y una innovadora estrategia electoral que transfirió los principios demostrados de la organización de comunidades en Estados Unidos a la especificidad de un entorno de Internet (p. 475).

De otro lado, hay quienes son bastante críticos acerca de la forma como las nuevas tecnologías han ayudado a manipular aun más al electorado a pesar de que se enarbole la transparencia como una de sus virtudes. En este sentido Beatriz Sarló (1996) señala que la videopolítica “desacraliza la política”, la vuelve basista, carente de contenido, convierte a los políticos en miembros del star system y reconfigura el espacio público en un espacio eminentemente mediático. Paul Virilio ratifica esta visión crítica en *El ciber mundo, la política de lo peor* (2005):

a pesar de Internet y de las autopistas electrónicas, no se plantea la cuestión de saber si se puede urbanizar el tiempo real, si la ciudad virtual es posible. Si la respuesta es no, lo que se prepara es un accidente general, un accidente de la historia, un accidente de accidentes de los que hablaba Epicuro a propósito de la historia. Si no podemos urbanizar, mediante la globalización de las telecomunicaciones, el tiempo real de los intercambios, es decir, la ciudad-mundo viva, la ciudad-mundo en tiempo real, la historia y la política estarán en entredicho (p. 43).

En nuestro país coexisten las viejas formas de hacer proselitismo con la política en los medios y la ciberpolítica. Es necesario que los estudiantes tomen conciencia de las especificidades de cada una de estas formas de ejercicio político, encarar sus riesgos y aprovechar sus ventajas. Uno de los propósitos que guían nuestro quehacer docente sería lograr que los alumnos se asuman como sujetos políticos, que sean críticos con la política de “baja densidad” que se está apoderando de la arena pública, que entiendan que el “aplazamiento de la política”, esto es, no apropiarse de su rol como agentes transformadores de su propia realidad, con la excusa de que eso es asunto de los mayores o que nada tiene que ver con ellos, solo beneficia a las maquinarias electorales.

c) Los desafíos de la biotecnología

En esta última unidad nos ocupamos de un tema que hasta hace poco se asimilaba a ciencia-ficción pero que cada vez adquiere mayor vigencia. En un mundo globalizado, aquellas tecnologías que antaño parecían tan lejanas de nuestro contexto, hoy hacen parte de la vida cotidiana. Con el desentrañamiento de los misterios del ADN, han surgido nuevas aplicaciones tecnológicas que amenazan transformar al mundo y a la raza humana de tal manera, que es imposible medir sus posibles repercusiones. La evolución que antaño tomaba miles de años y estaba a cargo de la naturaleza, hoy es asumida por el hombre y se hace realidad en cuestión de meses, incluso días. En este ritmo vertiginoso de cambio, surgen voces que hacen un llamado a la mesura. Sin embargo, el ímpetu fáustico que impulsa al hombre contemporáneo no le permite detenerse a reflexionar sobre la conveniencia de “jugar a los dados” con el material genético. Como ocurre con todos los adelantos tecnológicos, la biotecnología representa la esperanza para el tratamiento de enfermedades hasta hora incurables, ofrece la posibilidad de remediar el hambre en el mundo, y por qué no, la prolongación del ciclo de vida, entre otros. Pero también representa un riesgo y un desafío; estas tecnologías en las manos equivocadas o por motivos injustificados, pueden instalar formas de imponer la biopolítica sobre los cuerpos, la reificación de sociedades eugenésicas y la eliminación de aquellos que no coincidan con los parámetros establecidos de antemano como deseables o adecuados.

Conceptos como el de transgénicos, células madre, cédula genética, técnicas de reproducción asistida, clonación y eugenesia son mencionados con mayor frecuencia. En nuestro país ya es una realidad el cultivo con semillas modificadas, el cultivo de células germinales, la identificación de marcadores genéticos y algunas prácticas eugenésicas; sin embargo, aun no se ha generado una verdadera conciencia de sus implicaciones, no hacen parte de la agenda legislativa, no son objeto de debate político. Es por ello urgente poner en discusión estos temas, ya que la biotecnología y sus aplicaciones van a generar profundas mutaciones en nuestra forma de vida y corresponde a las nuevas generaciones dar luz verde, o por el contrario, oponerse a dichos avances si los consideran perniciosos.

4.2. Estrategias metodológicas

En el proceso de enseñanza-aprendizaje más que entregar certezas, pregonar verdades, recitar teorías, lo verdaderamente esencial es generar inquietudes, sembrar la semilla de la curiosidad en nuestros estudiantes. El logro de este propósito no es fácil, máxime cuando de antemano tenemos que luchar contra el prejuicio de que las humanidades son una “costura”, que no harían parte del conocimiento esencial para el futuro desempeño profesional de los futuros ingenieros y tecnólogos. Pienso que ante todo el docente debe transmitir pasión por lo que hace, cautivar a los estudiantes, generar interés en los temas tratados. Eso no solo depende de las habilidades y estrategias didácticas, también es igualmente importante que los temas se relacionen directa o indirectamente con nuestro contexto y que el grado de complejidad tanto

de los temas tratados como los textos propuestos tengan en cuenta el desarrollo intelectual de los educandos; recordemos que en su mayoría, se trata de individuos muy jóvenes, con deficiencias en sus competencias lecto-escriturales y que tienen pocas lecturas en su haber.

Con el advenimiento de las nuevas tecnologías de la información, la labor docente ha sufrido cambios drásticos; muchos expertos ven en esta circunstancia la oportunidad de transformar el proceso educativo e instaurar nuevos paradigmas, en el que la accesibilidad “just in time” abre caminos promisorios para la generación y la transmisión del conocimiento. Pierre Lévy se refiere a este asunto en *Cibercultura* (2007):

La función principal del docente no puede ser ya la difusión de los conocimientos en adelante asegurada más eficazmente por otros medios. Su competencia debe desplazarse del lado de la provocación para aprender y para pensar. El docente se convierte en animador de la inteligencia colectiva de los grupos que tiene a su cargo (p. 143).

Las nuevas generaciones crecieron al lado de una consola de videojuegos, se sienten más cómodas en un ambiente digital, están familiarizados con el ritmo vertiginoso de las secuencias audiovisuales que cambian de cuadro cada segundo; de ahí que sea todo un reto lograr que se sientan a gusto con la lectura de un libro o un artículo. Sus lecturas por lo general son fragmentarias, dispersas y en ocasiones erráticas, esto último propiciado por los contenidos hipertextuales. Sin embargo, cuando las lecturas se combinan con otras formas de adquirir conocimientos, tales como videos, películas, caricaturas, se logra motivarlos. Un nuevo concepto ha hecho irrupción en el mundo de las comunicaciones y que incide incluso en el ámbito educativo; se trata de las narrativas transmedia. Carlos A. Scolari es uno de los académicos que más ha trabajado este tema y en su obra más conocida, justamente titulada *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan* (2013) las define:

Las NT son una particular forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.). Las NT no son simplemente la adaptación de un lenguaje a otro (...) sino de una estrategia que va mucho más allá y desarrolla un mundo narrativo que abarca diferentes medios y lenguajes (p. 24).

En general, pensamos que los jóvenes poseen una gran creatividad, y una especial habilidad para el uso de diferentes medios y aparatos tecnológicos; esta es una circunstancia que debemos aprovechar para que ellos mismos propongan diferentes actividades, tales como la realización de videos de corta duración, o la realización de collages con imágenes tomadas de la red, para poner solo unos ejemplos.

Consideramos que la clase magistral no ha perdido vigencia –especialmente cuando lo que se

busca es aclarar o hacer énfasis en ciertos conceptos–, siempre y cuando esta se combine con otras estrategias metodológicas. A veces es bueno apartarse de la rutina e introducir actividades lúdicas, tales como los juegos de rol, la realización de talleres y los trabajos en grupo.

4.3. La evaluación

Este es un tema que siempre que nos ha generado inquietud. Si bien, los profesores tratamos de incitar y promover la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento, cuando de la evaluación se trata, es difícil apartarse de una posición de autoridad. Surge la pregunta entonces, ¿Cómo conciliar el objetivo de formar ciudadanos autónomos, con sentido crítico, autorreflexivos, con el proceso de evaluación? Esta nos parece una tarea ardua que nos sigue generando más interrogantes que certezas, ya que, de un lado, debemos cumplir con los parámetros establecidos normativamente, y de otro lado, nuestro discurso apunta a establecer otro tipo de relaciones con nuestros estudiantes en donde la evaluación no se vea como una especie de acción punitiva.

Para ello proponemos diversas lecturas, películas y videos previos a cada clase, con el fin de dinamizar las discusiones; la forma como evaluamos estas actividades es a través de informes de lectura y talleres. Adicionalmente, proponemos pequeñas investigaciones que tienen como escenario la universidad, las que luego son puestas en común; esta actividad se hace en grupos de tres alumnos y es objeto de autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación. Cuando terminan las exposiciones, pedimos a cada grupo que adelante un análisis comparativo de su exposición y se autoevalúen, luego invitamos a los alumnos a que den su punto de vista sobre las exposiciones y elijan las que ellos consideran han sido las mejores; por último, teniendo en cuenta la valoración de los estudiantes, le asignamos una nota a esa actividad.

Cuando hablamos de exposiciones, vale la pena precisar, no nos referimos solamente a que los estudiantes se dediquen a hacer una clase magistral, ya que les damos absoluta libertad para que lo hagan de manera creativa, a través de performance, juegos de rol, canciones, entre otros. A mitad de semestre, programamos un examen escrito, en el cual pedimos que hagan relaciones entre diversos asuntos que se han tratado hasta el momento, les solicitamos que seleccionen un tema que les haya llamado la atención y lo desarrollen; con este examen pretendemos no solo evaluar a los estudiantes sino, también, autoevaluarnos, darnos cuenta hasta qué punto los temas tratados han sido entendidos, cuáles les llama más la atención, cuáles los relacionan con sus vidas. Por último, proponemos un trabajo individual en el que los estudiantes se involucren, es decir, una reflexión en primera persona donde, de alguna manera se acorte la distancia entre el saber y el sujeto cognoscente, entre los hechos externos y el contexto más cercano.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2015). *Ceguera moral*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2002). *En busca de la política*. México: F.C.E.
- Camps, V. (1999). *Paradojas del individualismo*. Barcelona: Crítica.
- Castells, M. (2010a). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2010b). *Internet y la sociedad red*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- U.T.P. (2010). Lineamientos académicos para la orientación de las humanidades en la Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira: Departamento de Humanidades e Idiomas.
- Díaz, A. (2014). *Devenir subjetividad política: Un punto de referencia sobre el sujeto político*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gorz, A. (1991). *Metamorfosis del trabajo*. Madrid: Sistema.
- Haraway, D. (1985). *Manifiesto para cyborgs. Ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX*. Barcelona: Puente aéreo.
- Klein, N. (2015). *Esto lo cambia todo*. Barcelona: Paidós.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura*. Barcelona: Anthropos.
- Lipovestky, G. (2008). *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica*. Barcelona: Anagrama.
- Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro*. Bogotá: Katz.
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Bogotá: F.C.E.
- Sádaba, I. (2009). *Cyborg. Sueños y pesadillas de las tecnologías*. Barcelona: Península.
- Sarló, B. (1996). *Siete hipótesis sobre la videopolítica*. Buenos Aires: Ariel.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas Transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.

Serrés, M. (2014). *Pulgarcita*. Barcelona: Gedisa.

Sibilia, P. (2010). *El hombre postorgánico*. Buenos Aires: F.C.E.

Strawson, P. F. (1995). *Libertad y resentimiento*. Barcelona: Paidós.

Vargas, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Bogotá: Alfaguara.

Virilio, P. (2005). *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Cátedra.

Evaluación, no calificación. Un punto de quiebre para trascender de la educación a la formación

Álvaro Díaz Gómez

0. Entrada

Mis procesos de evaluación de las acciones educativas con estudiantes universitarios han sido eso: un proceso. Implica que han cambiado, han mutado, tienen historicidad. Por ello, no es lo mismo como evaluaba cuando inicié la docencia en 1986, a como lo hago ahora, pasada la primera década del siglo XXI. He de reconocer que también han variado mis maneras de evaluar las acciones educativas de los estudiantes durante los doce años de mi ejercicio docente en la Universidad Tecnológica de Pereira por lo que delimitaré mi reflexión al último año (2014-2015) período en el cual vuelvo a asumir la asignatura de Humanidades II (2014) y Humanidades I (2014- 2015)

1. Principios que orientan la evaluación

Para no caer en una acción técnica expresada en “calificar”, en la que no se tiene un punto de referencia sobre por qué se hace, para qué, y desde dónde, es necesario explicitar los referentes teóricos que orientan nuestras acciones para pasar del calificar a evaluar. En mi caso, no corresponde solo a una acción normativa, por lo que me muevo por algunos principios expresados por primera vez y de manera sintética en Díaz (2007) pero que ahora amplío en sus argumentos, incluyendo uno nuevo: el principio filosófico. Veamos en detalle cada uno de ellos.

1.1 Principio epistemológico

Demarca las nociones de verdad y veracidad de los conocimientos y los saberes reconociendo su historicidad, su construcción colectiva y con ello su falibilidad. De allí que las humanidades se ubican como un lugar de conocimiento y dentro del conocimiento, orientadas ya sea por una racionalidad científica o por una acción de pensamiento que puede ser dinamizada según lo propone Casanova (2004) –refiriéndose a las ciencias de la complejidad– por la autonomía, la organización y lo posible, cuya importancia radica en precisar las variaciones del conocimiento y de la acción desde su potencialidad y sus límites.

1.2. Principio filosófico

En el aula de clase se da un encuentro relacional entre humanos diferentes. Por lo tanto, se despliega el sujeto en totalidad, no deambula solo un sujeto cognoscente, también se expresa el sujeto emotivo, afectivo, racional, irracional (Vargas, 2007; Ruiz y Prada, 2012). Allí seguimos preguntándonos y respondiéndonos ¿quién soy? ¿Quién es usted? sabe usted ¿Quién soy yo? O deambula el imperativo ¡usted no sabe quién soy yo! Se trata, por lo tanto, de construir la otredad desde el referente de la Yoicidad, es decir desde el despliegue de su dimensión subjetiva. Se trata de asumir las relaciones tensionales del ser, del cómo hacer (se) un ser.

1.3. Principio antropológico

Asumo que constituimos una parte de la naturaleza, en una de sus expresiones animales, tal como lo plantean, entre otros, Morin (1996) para quien no somos seres supra-naturales sino una de sus manifestaciones. Por lo tanto, estamos en procesos de humanización. Es decir, vamos haciendo el tránsito de la animalidad, a cada vez, otros rasgos de humanidad, cualquiera sea la noción que de ella se tenga. Este tránsito se da en las formas ontogenéticas y filogenéticas, y en los procesos de hominización hacia la humanización (Vallois y Vandel, 1982) siendo desde lo ontogenético sobre lo que más injerencia tenemos en la acción educativa dado que ayudamos en la constitución del sujeto.

1.4. Principio Sociológico

Implica reconocer la indisociable sociabilidad del ser, la necesidad de vivir con otros, para preguntarnos ¿podremos vivir juntos? Touraine (2013) y apreciar que hemos y vamos construyendo una cualidad, no reconocida en ninguna otra especie, como es la de la cultura. Por lo que ayudamos en su producción y reproducción.

Aquí el lenguaje es un desarrollo histórico que como especie hemos construido para expresar mundos simbólicos “El mecanismo fundamental de interacción en el operar de los sistemas sociales humanos es el lenguaje. Más aun, el lenguaje, como característica del ser humano, surge con lo humano en el devenir social que le da origen” (Maturana, 2002, p. 29).

En el salón de clases circula cultura mediada por lenguajes y con ello reproducimos mundos simbólicos o ayudamos a producir procesualmente, otros –también simbólicos– mundos posibles.

1.5. Principio psicológico

Lo asumo como una condición propia de la transición tensional que se da en el proceso de pasar de la animalidad a la humanidad, en el cual la psique se despliega en cualidades diferenciales a las de los animales y se expresa, por ejemplo: en los procesos psíquicos superiores (atención,

pensamiento, lenguaje, inteligencia aprendizaje). Aquí hay una imbricación entre lo individual y lo social en la que lo uno no se da sino sobre la condición de lo otro para expresarse potencialmente en lo psicológico, por lo que

la condición que esta perspectiva le confiere a las personas y grupos sociales implica la defensa del carácter generador de esas personas y grupos. El sujeto no es una definición a priori, es una condición cualitativamente diferenciada de la acción; el sujeto es productor, no reproductor (González Rey, 2012, p. 147).

1.6. Principio Pedagógico

Este principio implica trascender la acción de “dar Clase” para reflexionar sobre los procesos que le son inherentes tales como, las maneras de enseñar, las formas de aprender, las relaciones que se establecen al interior del aula, los procesos de pensamiento que se potencian en los procesos de educación formal, en últimas, se trata de investigar –o de pensar– sobre las prácticas educativas y pedagógicas.

Como profesores generamos dispositivos que potencian la educación y la formación de quienes con nosotros interactúan y a quienes denominamos estudiantes, pero que bien podemos asumir como interlocutores, máxime cuando hablamos desde el ámbito universitario. Generalmente nuestros dispositivos se orientan más al desarrollo de la razón y de la memoria en detrimento de procesos de razonabilidad. Así, educamos para el conocimiento, no formamos para pensar.

El aspecto que priorizo es la potenciación de pensar en sí, en los otros, en lo otro, dado que “la pregunta por la formabilidad humana, que está en las teorías críticas de la formación, hace que se puedan integrar aspectos psicológicos del sí mismo con aspectos pedagógicos de los procesos de subjetivación” (Muñoz y Patiño, 2012, p. 300; Herrera, 2013). Claro que para pensar se debe tener memoria y razón con lo que se puede críticamente reconocer la clase de pensar que desplegamos, diferenciar entre información y conocimiento, entre este y el pensar mismo.

2. Horizonte conceptual para el despliegue de los principios pedagógicos

Estos principios se despliegan sobre un horizonte conceptual que constituye el desarrollo del curso que he construido y que oriento mediante cuatro unidades de conocimiento, que dan cuenta de los acuerdos que como profesores del Departamento de Humanidades e Idiomas, de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) hemos construido como referentes comunes para desde ellos desplegar nuestras particularidades argumentativas y nuestras perspectivas sobre lo que denominamos lineamientos

las continuas reflexiones generaron la posibilidad de construir unos lineamientos y enfoques para articular los cursos de humanidades. Estos enfoques se concretaron

en cuatro dimensiones, para el caso de los cursos de Humanidades I: La dimensión cultural, la dimensión histórica, la dimensión política y la dimensión estética” (U.T.P., 2015, p.7).

Tales dimensiones se evidencian en el programa de curso que oriento mediante las siguientes denominaciones y características: Humanidades en perspectiva. Se trata de reconocer como ellas deben ser enunciadas en pluralidad dadas las diferentes apropiaciones y expresiones mediante las que se manifiestan. Lo anterior obliga a explicitar su historicidad y los diferentes matices a través de los cuales se desarrolla.

Pero, en cualquiera de los casos, se asume lo humano como eje de las humanidades. Estas no tratan de otras cualidades que no sean las producciones realizadas por la especie humana en su desarrollo socio-histórico, aunque se centre, sobre todo, en las construcciones simbólico-culturales. Siendo así, es pertinente lo que se propone en el manifiesto: unas humanidades con futuro (Giner, 2013) cuando plantea

es urgente salir del analfabetismo funcional y simbólico, que deja grandes vacíos en el sistema de referencias personales y colectivas y permite sumisiones y manipulaciones. Es necesaria una recuperación del símbolo, empezando por el lenguaje mismo, en sus horizontes filosófico y religioso, como uno de las señales distintivas de una cultura humanística completa” (p. 2).

Como no se trata de hacer el recorrido por todo el pensamiento acumulado, privilegio la reflexión del tiempo presente, haciéndolo desde el ahora, por lo que se demarca como referente a las humanidades en la contemporaneidad, lo que no excluye reflexionar sobre sus contradicciones, debilitamiento y aparente declive dadas las lógicas tecno-científicas que predominan en la actualidad (Cortina, 2013).

La segunda unidad nos permite asumir que la cultura no es connatural a la materialidad del mundo, ni propio de otra especie animal distinta al homo sapiens, por lo que en últimas es un rasgo de la humanidad y con ello horizonte de reflexión y actuación de las humanidades, por lo que “la formación y la educación no pueden ser cabales si se limitan a la apropiación de la tradición, de la cultura y desconocen la manera como cada persona se inserta en el mundo al que ella pertenece” (Vargas, 2010, p. 11).

En cuanto la cultura es un producto de lo humano que a su vez ayuda en su constitución, asume un rasgo y es su historicidad, por lo que en expresión contemporánea va emergiendo como nicho de nuevas maneras de hacernos humanos y por ende de reflexionarnos desde las humanidades (Kozlarek, 2010) para reconocer nuestras condiciones de humanización, deshumanización u otras formas de ser humanos en la actualidad, de actualizarlos.

Justamente una de las expresiones de nuestra actualidad humana es la tensión entre vivir juntos reconociéndonos en la diversidad o aislarnos cada vez en radicalidad individualizante y competitiva.

Una opción para pensar esta tensión es asumir la política como condición para vivir juntos, mantener la esperanza de ideales comunes, de una vida más justa, de prevalencia de condiciones de equidad, y de procesos de inclusión en la construcción de ideales humanos. La formación exige el tránsito de una vida centrada exclusivamente en proyectos privados, ya sean personales ya sean sociales, hacia una existencia consagrada a la construcción de una “idea”, es decir, de la respectiva comunidad política” (Vargas, 2010, p. 11) .

Pero, como en los tiempos que nos corresponde vivir la política se transforma y se expresa de diversas maneras, abordo y presento la perspectiva de transición de esta a la biopolítica o política sobre la vida, a la vez que dejo explícitos y demarcados los procesos de resistencia, creación y generación de potencia, para que desde ella se pueda volver a transitar hacia la política. Es si se quiere, asumir la biopolítica como política para la vida y reconocer que “las humanidades están en la posibilidad de jugar un papel político importante, siempre y cuando se dé cumplimiento a un gesto de democratización del conocimiento y reconocimiento de los distintos saberes” (Cuartas, 2014, p. 10) Sobre esto trata la tercera unidad.

A partir de estos aspectos teóricos, se cierra el curso centrandolo la reflexión sobre la estética como expresión política y cultural, por lo que reconocemos de manera específica las estéticas juveniles y con ello su expresión en las estéticas del cuerpo

tal vez por esto podríamos decir con Agamben que el cuerpo es el principio de la política (Agamben, 2000) en la medida en que su actuar, su dirigirse a los otros, implica de entrada una intensidad que se expresa políticamente (Martínez, 2013).

3. ¿Qué se evalúa?

El desarrollo de los cursos implica una discursividad y unas maneras de hacerlo que por efectos de espacio en el presente escrito no se narran, para dar paso a los procesos de evaluación, que de hecho no están, no pueden estar alejados de las maneras como se comparten los contenidos en el aula de clase.

3.1. Evaluación de la apropiación de la tradición académica

Lo que intento es tomar distancia entre los procesos de calificación que implican un dato, la cifra, el número que –dicen quienes defienden esta acepción– objetiva los procesos de apropiación del saber, y la evaluación que conlleva procesualidad, una mirada de conjunto, histórica, temporal y grupal de lo que se puede haber aprendido.

Aquí mi valoración como docente se despliega, no es aséptica, se relativiza la calificación desde los argumentos que el estudiante presenta, su calidad, la pertinencia con lo que ha discurrido en el salón, la relación con lo que sus otros compañeros han entendidos y expresado. Asume valor el saber que de manera grupal se expresa mediante los trabajos escritos. Este, más los discursos que comparto y lo que desde los textos se dice son el marco referencial para dar el dato (la calificación) sobre lo narrado por el estudiante.

Por lo tanto, no soy taxativo con lo que leo, sino que interpreto el sentido de lo que el aprendiz dice, lo contextualizo desde su desarrollo personal y lo que las ideas orientadoras sugeridas (preguntas) querían decir. Por ello el uso de cuestionarios abiertos, de ensayos a mano alzada, de autobiografías, de narraciones vivenciales, que permitan otras maneras de reconocer la apropiación de saberes.

Lo anterior no implica que se evalué el sentido común, tal vez sí, un buen sentido –a la manera como lo expresa Gramsci– de la tradición académica. Si estamos en la universidad vamos asumiendo otra cosmovisión del mundo, reconociendo los lenguajes tecno-científicos que en ella circulan y la caracterizan en cuanto se han ido decantando como tradición en transición y que se expresan mediante textos académico-científicos, sean libros, capítulos de éstos, artículos, documentales, películas, es sobre sus contenidos que gira la evaluación y de ellos se debe dar cuenta.

3.2. Evaluación de la potencia escritural

Los participantes que comparten los cursos de humanidades son jóvenes, son las generaciones de relevo intelectual, por lo que deben desarrollar sus competencias escriturales. Aquí la pregunta es ¿cómo lograrlo de una manera “amigable” sin que sea una carga para el estudiante? ¿Cómo hacerlo con estudiantes que se forman en ingenierías y que al parecer no les interesa la escritura, sino el dato, no los atraen las ciencias débiles sino las ciencias duras?

En principio se trata de cambiar estas demarcaciones sociales, entrar sin ellas al aula de clase y en el proceso de interacción con los estudiantes ir reconociendo que por su condición juvenil les interesa la poesía, la literatura, la ciencia ficción, las nuevas narrativas digitales.

Pero, y además, que están en primer semestre por lo que avanzan en su proceso de formación, van en ella, no la han cerrado y no podemos exigirles una escritura académica de calidad, con todos los lenguajes que les son propios, ni las normatividades que agencias de indexación crean en lo que algunos denominan capitalismo cognitivo –para denotar el valor mercantil que se le va dando al conocimiento, lo que hace que cada vez más se formalice y ritualice desde mecanismos de poder– se trata de llegar a ese tipo de escritura o tal vez a la del estilo de periodismo científico u otras que emergen desde las lógicas juveniles que siempre son otras, novedosas.

En este proceso de experimentación escritural –a manera de ejemplo– en y desde el aula, sugiero como actividad en la unidad temática sobre el cuerpo, que piensen sobre sí mismos y le escriban una carta a su cuerpo diciéndole lo que quieran. De esta manera se realiza un proceso de reflexividad sobre sí mismos que escriben extra aula, lo pueden hacer a mano en una hoja, en el cuaderno o mediante el computador, el medio no interesa sino lo que dicen, como se dicen. Es claro que aquí no valoro desde un criterio académico, sino desde la lógica de lo que se dice, cual es la coherencia, la profundidad, lo dicho frente a lo solicitado. Desde allí hago sugerencias gramaticales y de sintaxis para que se mejoren futuros textos.

En otro momento pido que se haga un cruce interpretativo entre la carta al cuerpo y los textos que se sugirieron para la lectura, lo que implica colocar citas y bibliografía. Los criterios para evaluar son de otro nivel: normas técnicas, nivel de análisis, coherencia de la cita, Pero, como se aprecia, se va en proceso. Una actividad es base para otra.

Implemento otra opción escritural y es la del ensayo a mano alzada, donde se le sugiere al estudiante que en máximo una hoja y en un tiempo de media hora escriba sus argumentos respecto de un tema, por ejemplo: Para usted ¿qué son las humanidades? Aunque aparentemente se dirán generalidades sin fuerza académica, el hecho de haber cursado once años de escolaridad hacen que tenga un referente académico acumulado que expresa, así sea sutilmente, en su escrito.

Se trata de hacer que en su proceso de escritura creadora reconozca que tiene unos saberes y puede comunicarlos. El interés no es reprobar al estudiante, sino motivarlo a que reconozca el lugar ganado en el campo del conocimiento académico y que vislumbre lo que aun debe andar.

3.3. Evaluación de la potencia narrativa

Asumo que la escritura narrativa es una modalidad mediante la cual los jóvenes pueden pensar, pensarse y con ello contar sobre sí, considero que esta manera de escribir se torna en un atractor y mediador para avanzar en/hacia la escritura académico/formal. Se trata de relacionar la existencia personal con lo socio-cultural y académico de lo cual es producto y productor. Por ello les sugiero a los estudiantes la realización de un ejercicio de escritura procesual en cuatro momentos y con entregas mensuales durante el transcurso del semestre, donde narren rasgos de su autobiografía enmarcada en las siguientes ideas generadoras: ¿Por qué su vida es, puede, debe ser pensada por las humanidades? ¿Cómo ha ido encontrándose, construyéndose desde la cultura que ha tenido que vivir? ¿De qué maneras usted se relaciona con la política y cómo esta lo ha ido constituyendo? ¿Cómo desde su condición personal se ha relacionado con la estética? Cada avance presenta reflexiones desde la vivencia personal interpretada con elementos teóricos propio del tema que se esté desarrollando, Aquí se va induciendo al estudiante a la apropiación y uso de normas técnicas tales como citas y

bibliografía por lo que se indica, además que el texto se debe argumentar en tres hojas escritas a computador, letra arial 12, interlineado uno punto cinco (1.5) márgenes de 2 cm.

Lo que se valora, por lo tanto, es la vivencia narrada en forma coherente, su relación con los textos teóricos que se están abordando, lo discutido en el salón de clase, todo en un entramado entre narrativo biográfico, académico y normativo en perspectiva procesual para un estudiante de primer semestre.

4. Entrecierre

Como se aprecia, la evaluación supera la calificación, tal vez requiere un poco más de esfuerzo, o es más integral, quizá es lo mismo pero visto desde otras perspectivas, lo que implica diversas acciones en el proceso formativo. En cualquiera de los casos se ha querido mostrar una experiencia concreta sobre una manera de compartir un proceso formativo en humanidades y con ello una manera de evaluar que pretende abrir líneas de fuga, crear opciones para que la docencia en humanidades no sea algo monótono sino un campo constante de renovación y humanización.

Bibliografía

- Casanova, P. (2004). *Las nuevas Ciencias Humanas y las humanidades. De la academia a la política.*, UMAN. España: Anthropos.
- Cortina, A. (2013). “El futuro de las humanidades”. *Revista Chilena de Literatura*, (48): 207-217. En línea, consultado el 23 de Julio de 2015. Disponible desde: <http://www.redalyc.org/pdf/3602/360233425015.pdf>
- Cuartas, J. (2014). Humanidades digitales, dejarlas ser. Documento de lectura para el desarrollo del seminario: Humanidades digitales. Universidad Tecnológica de Pereira. Marzo de 2015.
- Díaz, A. (2007). Reflexión pedagógica sobre la enseñanza de las humanidades en la educación superior. Una experiencia. En: Díaz, A; Henao, S; Abad, A; Ángel, V, y Giraldo, L. La enseñanza de las humanidades en el ámbito de la educación superior. Reflexiones en transición paradigmática. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.
- U.T.P. (2015). Lineamientos académicos para la orientación de las humanidades en la Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira: Departamento de Humanidades. En línea, consultado el 23 de Julio de 2015. Disponible desde: <http://artes.utp.edu.co/humanidades-idiomas/>
- González Rey, F. (2012). Repensar la intervención social a partir de las definiciones de sujeto y subjetividad en una perspectiva histórico-cultural. En: Hincapié, A, Morales, M. (Compiladores) Subjetividad, memoria y educación. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Giner, S. et al. (2013). Unas humanidades con futuro. En línea, consultado el 23 de Julio de 2015. Disponible desde: <https://lashumanidades.wordpress.com/2014/01/15/unas-humanidades-con-futuro/>
- Herrera, J. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación.* Bogotá: Universidad de La Salle.
- Kozlerek, O. (2010). Humanismo y “conciencia del mundo” como orientaciones para una ciencia transdisciplinaria e intercultural. En. Peláez, A, & Suárez, R (coordinadores) *Observaciones filosóficas en torno a la transdisciplinariedad.* Barcelona: Anthropos.
- Ruiz, A; Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula.* Buenos Aires: Paidós.

Touraine, A. (2013). *¿Podremos vivir juntos?* España: Fondo de cultura económica.

Martínez, F. (2013). “Las prácticas artísticas en la construcción de memoria sobre la violencia y el conflicto”. *Revista Eleuthera*, En línea, consultado el 5 de agosto de 2015. Disponible desde: http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera9_4.pdf

Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.

Morin, E. (1996). *El paradigma perdido. Ensayo sobre bioantropología*. Barcelona: Kairós.

Muñoz, D.; Patiño, C. (2012). Las teorías críticas como posibilidad de diálogo disciplinar entre psicología y pedagogía en torno a la formación. En: Hincapié, A., Morales, M. (Compiladores) *Subjetividad, memoria y educación*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

Vallois, H y Vandel, A. (1982). *Los procesos de hominización*. México: Grijalbo.

Vargas, G. (2007). *Formación y subjetividad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Vargas, J. (2010). “De la formación humanista a la formación Integral: reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior”. *Praxis filosófica*, (30): 145-167.

Sobre los autores

Claudia Mónica Londoño Villada. Licenciada en Español y Comunicación Audiovisual, Universidad Tecnológica de Pereira, Estudios de Maestría en Lingüística y Literatura Hispanoamericana, con el Instituto Caro y Cuervo, Maestría en Comunicación Educativa, Universidad Tecnológica de Pereira, Estudios de Doctorado en Didáctica y Conciencia Histórica, en el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, IPECAL, México. Profesora y directora del Departamento de Humanidades e Idiomas, Universidad Tecnológica de Pereira. Miembro del grupo de investigación Arte y Cultura, Universidad Tecnológica de Pereira. Correo: agarena@utp.edu.co

Juan Camilo Ravé Restrepo. Abogado, Universidad Libre de Pereira, Magíster en Gestión Pública, Universidad Nacional de Rosario. Profesor catedrático del Departamento de Humanidades, Universidad Tecnológica de Pereira. Profesor de tiempo completo en los programas de Derecho y Ciencias Políticas de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y Humanísticas de la Fundación Universitaria del Área Andina, integrante del grupo de investigación en estudios políticos y jurídicos de la Universidad Tecnológica de Pereira y del grupo GEIS de la Fundación Universitaria del Área Andina. Correo: juan.rave@utp.edu.co

Victoria Eugenia Ángel Álzate. Abogada, Universidad Libre de Pereira, Especialista en Literatura hispanoamericana, Universidad Tecnológica de Pereira, en convenio con la Universidad de Caldas, Magíster en Literatura, Universidad Tecnológica de Pereira. Profesora Titular de la Universidad Tecnológica de Pereira. Miembro del grupo de investigación Arte y Cultura, Universidad Tecnológica de Pereira. Coordinadora del área de humanidades (2010-2012) Universidad Tecnológica de Pereira. Correo: vican@utp.edu.co

Nancy Eugenia Cárdenas. Licenciada en Español y Comunicación Audiovisual, Universidad Tecnológica de Pereira, Magíster en Comunicación Educativa, Universidad Tecnológica de Pereira, Doctorando en Comunicación, Universidad de la Plata. Profesora asociada del Departamento de Humanidades de la Universidad Tecnológica de Pereira. Integrante de grupo de investigación de la Maestría en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira. Miembro de la Red Comunicación y Sociedad. Correo: nacardenas@utp.edu.co

Juan Manuel Martínez Herrera. Profesional en Filosofía y Letras, Universidad de Caldas, Magister en Antropología, Universidad de Antioquia, Doctorando en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Profesor tiempo completo Departamento de Humanidades Universidad Tecnológica de Pereira. Miembro del grupo de Investigación Arte y Cultura, UTP. Miembro de la Red de investigadores en paz, conflictos y derechos humanos del eje cafetero. Correo: juanmanuel1@utp.edu.co

Álvaro Díaz Gómez. Psicólogo, Universidad INCCA de Colombia, Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Doctor en Ciencias Sociales niñez y juventud, Universidad de Manizales- CINDE. Profesor Titular Universidad Tecnológica de Pereira. Director grupo de investigación en Estudios políticos y jurídicos, Universidad Tecnológica de Pereira, Coordinador del área de Humanidades (2013-2015) Universidad Tecnológica de Pereira. Correo: adiaz@utp.edu.co

Este libro terminó de imprimirse en febrero de 2016, en los talleres
gráficos de Publiprint S.A.S., Pereira, Risaralda, Colombia.

Evaluación o Calificación en Humanidades. Seis Experiencias en Contexto Universitario, fue leído por dos pares académicos. Uno de ellos conceptúo lo siguiente:

“Complejidad: Los textos que hacen parte de la obra abordan los componentes de las temáticas humanísticas, con diferentes acentos pero conservando el propósito básico de examinar los procesos de evaluación que asumen los profesores de los cursos nominados como humanidades I y II. Se observa la preocupación de todos los autores por introducir a los alumnos de los programas de ingeniería en una reflexión atravesada por las dimensiones cultural, histórica, política y estética, dentro de diferentes proyectos que tratan de comprender “cómo es que los sujetos significan y resignifican las relaciones con otro sujetos y con las circunstancias y entornos que van haciendo parte de la vida”.

Tratamiento metodológico: las diferentes propuestas comparten un enfoque crítico respecto de las formas como la institucionalidad educativa “potencializa la consistencia de las relaciones de poder” y enfatizan en la necesidad de que los cursos de Humanidades contribuyan a “formar para la vida, para el desarrollo de un pensamiento crítico, participativo y democrático”

Los seis trabajos exponen la experiencia que se llevó a efecto para cada curso de Humanidades, los basamentos teóricos en que se fundamentó, las unidades temáticas desarrolladas y los procesos evaluativos aplicados; de tal modo que el lector puede analizar tanto la experiencia como las fuentes que orientaron teóricamente el proceso y establecer comparación con su propia práctica y tradiciones educativas.

Carácter inédito u originalidad: en este aspecto se destaca la importancia de sistematizar una experiencia y divulgarla, ya que en la vida universitaria se diluyen e invisibilizan “buena prácticas” de los profesores por no darlas a conocer a la comunidad académica y someterlas a su escrutinio”.

ISBN: 978-958-722-239-5

