



**Universidad** **Creativa**  
**SISTEMATIZACION  
DE EXPERIENCIAS DE  
NARRATIVAS EN EL AULA**



 SELLO EDITORIAL UNIVERSITARIO  
**Americana**

 CORPORACIÓN UNIVERSITARIA  
**AMERICANA**  
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA





**Universidad** **Creativa**  
**SISTEMATIZACION  
DE EXPERIENCIAS DE  
NARRATIVAS EN EL AULA**

**Serie  
Entropía**

Libro resultado del proyecto de investigación “Laboratorio de narrativas: proyectos institucionales en formación interdisciplinar” desarrollado entre 2017 y 2018 y financiado por la Corporación Universitaria Americana.



**UNIVERSIDAD CREATIVA:  
SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE  
NARRATIVAS EN EL AULA**

**Serie  
Entropía**

**Compiladora**

Linda Estefanía López Salazar  
Directora del Laboratorio de Narrativas  
Corporación Universitaria Americana – Sede Medellín

**Editor**

Jovany Sepúlveda Aguirre  
Director Editorial y de Publicaciones  
Corporación Universitaria Americana – Sede Medellín

378.86  
C822

Corporación Universitaria Americana. (2018). Universidad creativa: sistematización de experiencias de narrativas en el aula. Linda Estefanía López Salazar (Comp.). Medellín: Sello Editorial Coruniamericana.

102 Páginas: 16X23 cm.  
ISBN: 978-958-5512-61-0

1. LABORATORIO DE NARRATIVAS - 2. INTERDISCIPLINARIEDAD - 3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS - 4. DERECHO Y LITERATURA

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA AMERICANA-CO /SPA /RDA  
SCDD 21 /CUTTER - SANBOR

---

Corporación Universitaria Americana©  
Sello Editorial Coruniamericana©  
ISBN: 978-958-5512-61-0

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA AMERICANA

Presidente  
JAIME ENRIQUE MUÑOZ

Rectora nacional  
ALBA LUCÍA CORREDOR GÓMEZ

Rector - Sede Medellín  
ALBERT CORREDOR GÓMEZ

Vicerrector General - Sede Medellín  
CAMILO ANDRÉS ECHEVERRI GUTIÉRREZ

Vicerrector Académico - Sede Medellín  
DANY ESTEBAN GALLEGUO QUICENO

Vicerrector de Investigación - Sede Medellín  
LUIS FERNANDO GARCÉS GIRALDO

Director de Publicaciones Sede Medellín  
JOVANY SEPULVEDA AGUIRRE

Sello Editorial Coruniamericana  
seloeditorialcoruniamericana@coruniamericana.edu.co

Diagramación y carátula:  
EDUARDO A. MURILLO PALACIO

1a edición: Noviembre de 2018

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma o por medio electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, u otro, sin previa autorización por escrito del Sello Editorial Coruniamericana y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Corporación Universitaria Americana.



## CONTENIDO

**8****Prólogo***Jorge Hernán Betancourt Cadavid.***11****“Mi mamá me mimas”. Caminos que se cruzan: cómo aprendo a leer y a escribir, cómo enseño a leer y a escribir. Una ruta de análisis***Maricela Moreno Oviedo, Jorge Eliécer Villareal Fernández.***24****Incidencia de la escritura y la creación en la formación de competencias en Ingeniería a través del estudio de caso***David Alberto García Arango, César Felipe Henao Villa, Elkin Darío Aguirre Mesa, Gustavo Andrés Araque González, Wilmar Mira Grajales, José Antonio Ortega Carrillo.***52****Cultura, política y patrimonio: construcciones narradas***Daniel Gracia Armisén, Dany Esteban Gallego Quiceno, Linda Estefanía López Salazar.***66****Pensar a la universidad desde las narrativas: la dinámica de los procesos educativos y los retos del presente***Dany Esteban Gallego Quiceno, Linda Estefanía López Salazar, Daniel Gracia Armisén.***78****Las narrativas como estrategia didáctica en la autoevaluación de las instituciones de educación superior***Catalina Morales Duque, Dany Esteban Gallego Quiceno, Linda Estefanía López Salazar.***91****Derecho y literatura: otras formas de concebir la formación de profesionales jurídicos***Linda Estefanía López Salazar, Catalina Morales Duque.*



## PRÓLOGO

Hablar de universidad creativa es referirse a una institución de educación superior que sistematiza las experiencias narradas y tiene un enfoque que se configura como un modo propio de presentar los resultados de ejercicios de docentes y estudiantes. En este libro usted encuentra un sensible carácter polifónico del discurso narrativo, un acercamiento complejo que secuencía y privilegia el contexto. Por eso, los criterios que aquí se desarrollan están redefinidos de manera congruente con las premisas teóricas y con el material objeto de estudio (Connelly y Clandinin, 1990)<sup>1</sup>.

Esta sistematización de experiencias de narrativas en el aula le permite al lector un acercamiento interpretativo a los diversos asuntos desarrollados. Esto, en palabras de Lluís Duch<sup>2</sup>, es una posibilidad antropológica del empalmar la experiencia formativa, en este caso la profesional: se trata de lenguajear las maneras como se nombra el mundo, de nombrar la ubicación lingüística en él. Por eso es que se desarrollan temas en torno a rutas de análisis sobre enseñar a leer y a escribir, un ejercicio propio de la formación de maestros que atienden la infancia. Asimismo, la incidencia de la escritura a la hora de la creatividad en la generación de competencias para ingenieros; también se abordan las construcciones narradas en torno a la cultura, la política y el patrimonio; finalmente, se analiza la relación entre literatura y derecho gracias a que son posibles otras formas de asumir la formación de los profesionales en leyes.

Y es que en las posibilidades para el abordaje de lo profesional en nuestros días, hay un alejamiento de las teorías clásicas sobre el tema, en tanto que en esta contemporaneidad es importante la mirada de disposiciones interaccio-

---

1 Connelly, F. M. and Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.

2 Duch, Ll. (2002). *Simbolismo y salud, Antropología de la vida cotidiana 1*. Madrid: Trotta.

---





nistas<sup>3</sup>, y las que desde lo estructural<sup>4</sup> trabajan la profesionalidad en estrecha relación con el desarrollo de una subjetividad que se pone en evidencia a través de lo biográfico. Este trabajo es precisamente un ejercicio de reconstrucción de la interacción al interior de las aulas de clase de una institución de educación superior, que emerge como una hermenéutica objetiva emanada de los análisis narrativos en torno a sucesos que se presentan en la formación de diferentes profesiones.

Estas narrativas son definitivamente una opción para reconstruir un tejido que dota de sentido acciones de aula. Unas narrativas como las que Antonio Bolívar<sup>5</sup> denomina *Profesionalización desde abajo*, ya que para este tipo de ejercicios resulta interesante observar las diversas maneras en las que se puede comprender que las profesiones se constituyen desde las interacciones cotidianas, y que están determinadas por una diversidad compleja de tensiones, paradojas y sentidos. Ellas están dadas por lo que W. Helsper<sup>6</sup> denomina las antinomias del actuar pedagógico que es el vínculo cotidiano entre lo real, lo imaginario y lo simbólico.

Es importante reiterar que *Profesionalización desde abajo* hace referencia entonces al grupo de trabajo representado por los sujetos conscientes de sí mismos y de su instalación histórica como profesionales<sup>7</sup>. En este trabajo se evidencian subjetividades y configuración de formaciones de maestros y estudiantes, en medio de un *habitus* profesional, lo que tiene que ver con la obtención de una serie de habilidades científicas que les permite instalarse, para decidir y actuar como expertos.

---

3 Schütze, Fritz (2001): Ein biographieanalytischer Beitrag zum Verständnis von kreativen Veränderungsprozessen. Die Kategorie der Wandlung. In: Burkholz, R.; Gärtner, Chr. & Zehentreiter, F. (Hg.): Materialität des Geistes. Weilerswist: Velbrück, S. 137-162.

4 Helsper, W. (2007). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Eds.): Pädagogisches Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: VS-Verlag, pp. 115-149.

5 El profesor Bolívar es Catedrático en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España), donde se dedica a temas del departamento de Didáctica y Organización Escolar. Es un referente clave en torno a la investigación Biográfico-narrativa.

6 Helsper, W. (2008). Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. En: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 1, S. 63-80.

7 Betancourt Cadavid, J. (2018). Sobre el sujeto y su formación: aportes a las pedagogías críticas en Latinoamérica. Medellín, Colombia.

---



En síntesis, tematizar las profesiones, desde el análisis de las características, no es en definitiva una manera adecuada para proceder sobre ese asunto. Por eso, el gran valor de un texto como este es que le permite al lector interpretar la estructura de los problemas de la formación laboral, de manera que esta reconstrucción de lo que sucede en los espacios de formación puestos en narrativas –si se me permite, *desde abajo*–, permite pensar de otra manera y con amplitud de perspectivas las cuestiones propias de la formación de profesionales como la que exige nuestro tiempo.

Hoy la pregunta por quienes atienden la sociedad debe plantearse en otros términos. La discusión científica sobre el trabajo y las labores profesionales ocupa estantes de bibliotecas. Entonces, un libro que reconstruye creativamente la universidad, desde la sistematización de las experiencias de narrativas, ocupa un lugar especial.

Con todo lo antedicho, mis mejores deseos de una grata lectura.

**Jorge Hernán Betancourt Cadavid, Ph. D.**

---



# “Mi mamá me mima”. Caminos que se cruzan: cómo aprendo a leer y a escribir, cómo enseño a leer y a escribir. Una ruta de análisis

Maricela Moreno Oviedo<sup>1</sup>  
Jorge Eliécer Villareal Fernández<sup>2</sup>

“Aquella tarde, la abuela me abrazó y volvió a leerme la carta que tantas veces había recitado en mi presencia. La abuela no sabía leer: aprendió la carta de memoria luego de que cada uno de sus nietos se la leyera en voz alta en las noches negras de aquel lugar, donde los relatos se contaban a dos voces: abuelos y nietos. La carta que había escrito el abuelo en uno de sus viajes era el único recuerdo que la abuela podía revivir de él, cada vez que la nostalgia de la ausencia llegaba. Ella sabía que, ese sencillo texto, escrito de puño y letra del hombre que amó, guardaba un poco de la magia que puede generar lo que se escribe para otros y que sigue vivo, aún después de la muerte.”

## Resumen

La lectura y la escritura son dos procesos fundamentales en la vida social de los sujetos. Sin embargo, la forma en cómo el individuo construya estos procesos en su infancia define el cómo los vivirá en años posteriores. Surge la pregunta de cuál es la relación que se establece entre el cómo se aprende a leer y escribir y el cómo se enseña ambos asuntos, en el contexto de la Licenciatura

---

1 Periodista de la Universidad de Antioquia. Magister en Educación. Docente universitaria. Directora de la Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia de la Corporación Universitaria Americana. E-mail: mmoreno@americana.edu.co

2 Licenciado en Matemáticas y Física. Doctorante en Ciencias de la Educación. Director de Aseguramiento de la Calidad de la Corporación Universitaria Americana. E-mail: jvillarreal@coruniamericana.edu.co



ra en Pedagogía para la Primera Infancia. Por tanto, se plantea una relación entre las concepciones del maestro, que se construyen desde el plano cultural de unas prácticas de enseñanza tradicionales, vividas como estudiantes y que luego emergen en el momento que el sujeto enseña a otros. Finalmente, se propone una apropiación de la didáctica de la lectura y escritura, desde el disfrute y goce necesarios en la infancia, que posibilite la formación de hábitos de lectura.

**Palabras clave:** lectura, escritura, infancia, saber pedagógico, maestro, enseñanza, aprendizaje.

## Abstract

Reading and writing are two fundamental processes in the social life of the subjects, however, the way in which the individual constructs these processes in his childhood defines how he will live them in later years. The question arises of what is the relationship established between how to learn to read and write and how to teach both subjects, in the context of the Bachelor of Pedagogy for Early Childhood. Therefore, there is a relationship between the teacher's conceptions, which are constructed from the cultural level of traditional teaching practices, lived as students and then emerge at the time that the subject teaches others. Finally it is proposed, an appropriation of the didactics of reading and writing, from the enjoyment and enjoyment necessary in childhood, which enable the formation of reading habits.

**Keywords:** reading, writing, childhood, pedagogical knowledge, teacher, teaching, learning.

## Introducción

La escritura y la lectura hacen parte del proceso comunicativo humano. Por tanto, son conocimientos que se construyen en sociedad, como una de las formas necesarias para la comunicación, convirtiéndose en prácticas culturales. Desde comunidades legendarias, aparecen los primeros rasgos de signos y símbolos, usados en pictogramas que transmitían mensajes, comprendidos



por un colectivo. Habitaban allí unas formas de escritura y lectura, con unas características culturales que definió las grafías de cada época. Sin embargo, leer y escribir, en diferentes momentos históricos, ha sido un asunto de élite, lo que excluyó a grupos poblacionales y dio pie a que la oralidad de relatos hiciera parte de los procesos culturales de diferentes comunidades. Así nacieron muchos de los clásicos de la literatura infantil, como relatos orales, que luego fueron recopilados por autores como Perrault y Andersen.

También el uso de la lectura y escritura como elementos de poder persiste en diferentes épocas. Desde la propuesta de Ferreiro (1996) en la historia, el aprendizaje de la lectura y la escritura se dan como procesos diferentes. Señala la autora, que el creador de textos en siglos pasados no era el ejecutor de las marcas, “la escritura se exhibió durante siglos delante de poblaciones incapaces de leer lo exhibido, porque era un símbolo de poder entre otros” (p. 278). El lector era un intérprete de un texto que él no había escrito y, por tanto, muchas de las marcas plasmadas allí no eran de su conocimiento:

La comunidad de lectores era reducida y los textos también. Esos textos se copiaban y recopiaban, de preferencia, en un tipo de escritura continua, que hoy día se nos antoja aberrante: sin espacios entre las palabras y sin signos de puntuación. La distinción de las palabras y la introducción de la puntuación quedaban a cargo del lector, era parte de su tarea de intérprete (Saenger, 1991; Parkes, 1992). Es importante señalar que la falta de separación entre palabras no era asunto de imposibilidad sino de preferencia: podían escribir de las dos maneras –como hoy día lo hacemos en cursiva o con caracteres separados– y ninguna de ellas se consideraba errónea, pero preferían la *scriptio continua*. (Ferreiro, 1996, pp. 278-279)

Luego en la historia, leer y escribir hicieron parte de procesos que se enseñaban a otros en espacios de academia. No obstante, desde la conformación de la escuela en la modernidad, dicha enseñanza estuvo representada en un primer momento histórico por un aprendizaje memorístico, carente de sentido para los estudiantes y por la repetición descontextualizada de sílabas, frases y textos. Es así como, en la historia de Colombia, la educación en diferentes momentos estuvo a cargo de comunidades religiosas, que utilizaban un método de enseñanza tradicional:



(...) después de haber vivido momentos históricos bajo el yugo de una colonización e imposición de fuertes modelos europeos, debe aprender a leer de acuerdo con los dogmas de la iglesia católica y como lo afirma Patiño (1995) no tiene en cuenta al individuo sino a las directrices y objetivos marcados por esta institución religiosa. (Gómez, Firacative, Parada, Muzuzú, Cortés, Ramírez, Morales & Copete, 2014, p. 184)

Aun en el siglo XXI, fuertes vestigios de estos métodos hacen parte del sistema escolar en Colombia, por un asunto que tiene relación con la reproducción cultural que hace el maestro y que posibilita que el cómo se aprende a leer y escribir esté presente en el momento en que el sujeto enseña a leer y a escribir. Por décadas las prácticas de enseñanza en el país obedecían a un currículo poco flexible, donde el maestro era concebido como un transmisor de conocimiento y el estudiante como un sujeto pasivo.

Sin embargo, en Colombia, desde la creación de la Ley 115 en 1994, se han posibilitado caminos para pensar la educación desde otras construcciones epistemológicas. Nace así Fundalectura en 1990, con el objetivo de fortalecer el desarrollo cultural y social, por medio de proyectos y políticas de lectura y escritura, concebidas desde un enfoque sociocultural. En la enseñanza escolar, desde los Lineamientos Curriculares de Preescolar (1998), se reseña la Dimensión Comunicativa, como un espacio de socialización de los niños y niñas en el cual se construye el lenguaje y desde allí la lectura que hacen los pequeños de sus entornos. Recientemente el Ministerio de Educación Nacional MEN publicó los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) en el área de Lenguaje, en los que se estructura la ruta de competencias que deben alcanzar los niños al terminar cada grado.

Por consiguiente, analizar la importancia y la relación entre cómo se aprendió a leer y escribir y cómo se enseña a leer y escribir es una posibilidad de resignificación para el maestro de primera infancia, siendo el maestro el protagonista en este proceso y quien puede lograr que ese placer por leer, que menciona Solé (1995), sea una constante en la escuela. Según la autora, el placer de leer es una categoría ausente en el proceso de enseñanza:



(...) Conviene recordar que, al menos en los países occidentales, la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza a toda la población ha conseguido el objetivo prioritario de alfabetizar a la ciudadanía; pero es mucho más discutible que alumnos y alumnas hayan descubierto el placer de leer. De hecho, si nos atenemos a los datos, más bien parece que lectura se identifica con tarea, con deberes, con situaciones tediosas y poco gratificantes; en mucho menor medida, se la asimila al ocio, la diversión y el bienestar personal. (Solé, 1995, p. 2)

Leer y escribir se conciben, desde esta propuesta de reflexión, como dos posibilidades de construir significados que permiten en el sujeto un conocimiento de realidades y una interpretación de su mundo. Lo que, además, finalmente, permita la formación de una mirada crítica y reflexiva desde su mismidad y la otredad, también desde el enfoque sociocultural, que permite pensar la relación sujeto-sociedad. No obstante, son dos posibilidades que requieren una condición fundamental para ser vividas de esa forma, se hace necesario que en la infancia el sujeto pueda experimentar su acercamiento a la lectura y escritura desde el placer y el disfrute de ambos procesos.

## **Cómo aprendí a leer y escribir: las experiencias de un aprendizaje carente de significados**

El cómo se aprende a leer y a escribir establece una influencia directa en el disfrute de estas actividades. Desde allí es importante establecer la diferencia entre una población alfabetizada y una población que pueda asumir que la lectura y la escritura hacen parte de sus actividades diarias, no solo desde el chat, sino como un asunto académico y formativo. Según la Encuesta Nacional de Lectura – ENLEC (DANE, 2017), el promedio de libros leídos por las personas de 5 años y más es de 5,1 libros en el total nacional, mostrando un aumento en años anteriores. Sin embargo, cuando se pregunta a los encuestados si les gusta leer, el 33 % menciona que sí le gusta, al 38% ni le gusta ni le disgusta y al 28.3% no le gusta leer.

En las 32 capitales encuestadas se observa que las ciudades que tienen los mayores promedios de libros leídos por las personas de 5 años y más son: Medellín con un promedio de 6,8 libros, Bogotá 6,6 libros y Tunja 6,5 libros leídos. Es así como se puede analizar que hay un hábito de lectura que se ha



fortalecido en ciertas ciudades como Medellín, que desarrolla en su agenda local diferentes eventos referidos a la lectura, también desde la creación de los parques biblioteca y su programación de formación de lectores.

Referente a la escritura, el estudio muestra que lo que más escriben las personas de 12 años y más son mensajes de texto y mensajes en redes sociales, y en un porcentaje más bajo, el 29%, escribe textos académicos y el 10.9 % escribe literatura. En cuanto al gusto por la escritura, el 34.7% menciona que sí le gusta escribir y el 36.9% ni le gusta ni le disgusta escribir, el 28.2% no le gusta escribir, según el DANE (2017). Por tanto, un porcentaje significativo no ha construido la escritura como una posibilidad importante en su formación personal o profesional.

De esta forma, se observa una problemática por el gusto de leer o escribir, que deviene de unas prácticas de enseñanza tradicionales, en las que no primaba el objetivo por permitir que los estudiantes se apropiaran de la lectura como un acto formativo y un elemento de placer. Es importante señalar que la enseñanza de la lectura y la escritura obedecen también a unas dinámicas políticas y económicas de Nación, donde los índices de alfabetización son unos de los indicadores necesarios en las políticas educativas del país y para el acceso a beneficios económicos por parte de instituciones internacionales. No obstante, es importante a nivel de país que el número de ciudadanos alfabetizados aumenta cada año de forma significativa, pero de manera paradójica no aumenta el gusto por la lectura y la escritura.

En el caso de los maestros de primera infancia en formación, el panorama es similar al que muestra la encuesta nacional de lectura. Se observa que no hay una construcción de habilidades en sus procesos de lectura y escritura. En las pruebas diagnósticas virtuales de competencias básicas que realizan los estudiantes en el primer semestre de ingreso a la Licenciatura en Pedagogía para la Primera Infancia de la Corporación Universitaria Americana, se observan bajos niveles en las competencias en lectura crítica, en las cuales el 92% de los estudiantes obtuvo una calificación debajo de 3.0 en las pruebas, siendo 5.0 la mayor calificación. En la realización de un grupo focal de 20 estudiantes, de la Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia de la Corporación Universitaria Americana, se extraen las siguientes conclusiones:





- La lectura de libros se realiza como un evento académico, recuerdan los libros leídos en su escolaridad, pero no realizan lecturas por gusto. Por el contrario, les parece una acción poco agradable.
- Consideran que leer es importante en su formación profesional, pero lo asocian con un grado de dificultad alto. Mencionan que prefieren realizar otras actividades como ver T.V o escuchar música y no leer. Sin embargo, mencionan que leen con frecuencia mensajes de chat, memes y textos cortos en la web, que sean de su agrado.
- Refieren la escritura como un proceso de mayor dificultad que leer. Reconocen las falencias de coherencia, cohesión y adecuación en su forma de escribir. Adicional, señalan no tener un plan al momento de escribir y mencionan la necesidad de formarse en ese asunto.
- El grupo concluyó que se hace necesario construirse como lectores y escritores con buenos niveles, para desempeñarse como docentes de primera infancia. Sin embargo, mencionan no conocer una ruta de formación en dicho asunto y consideran que el espacio universitario debe posibilitarles esta construcción.

Ahora bien, el maestro de infancia se concibe como un sujeto cultural con una historicidad en la cual su saber pedagógico parte de su experiencia vital y la formación académica. Entonces, el saber pedagógico retoma los conocimientos formales e informales de los sujetos (Díaz, 2001), como también las ideologías, actitudes y prácticas culturales que han sido reproducidas a nivel social. Las prácticas tradiciones perviven en la escuela moderna, como unos rasgos que devienen desde hace décadas y que subyacen en asuntos culturales. La cultura, como el cosmos desde el cual el sujeto construye sentidos de la realidad:

Incide sensiblemente en el sujeto al dotarlo de herramientas, preguntas, conceptos, actitudes y sentimientos; pero, al mismo tiempo y de manera recíproca, la cultura se apropia del sujeto en la medida que lo constituye. De esta manera, al internalizar las herramientas de la cultura, la gente accede a las construcciones culturales, pero al mismo tiempo, somos poseídos por las propias construcciones y representaciones culturales. (De Zubiría, 2006, p. 203)



De tal forma, la cultura en la que perviven las prácticas tradicionales de enseñanza de la lectura y escritura permea al sujeto maestro y desde allí se forma el saber pedagógico. Desde la propuesta de Cárdenas y Soto-Bustamante (2012) el saber pedagógico debería ser considerado como una episteme:

(...) en el sentido de representar un principio organizador, un dominio que como archivo envuelve las configuraciones del discurso pedagógico. Sería un saber social, ideológico, colectivo, empírico; un saber que permite un desempeño en la situación educativa cotidiana; por tanto, un saber no metódico. (Cárdenas y Soto-Bustamante, 2012, p. 482)

En el saber pedagógico están implícitas las concepciones que los maestros tienen frente a diferentes asuntos, como el leer y escribir. Según Suescún, Morales y Zapata (2014), hay una relación directa entre las concepciones de lectura y escritura de los maestros y sus prácticas de enseñanza. También señalan que los maestros en su discurso enuncian estrategias innovadoras en la enseñanza de estos procesos, pero en su acción no se observan esas estrategias:

Las concepciones de maestras sobre lectura y escritura, especialmente aquellas que configuran desde sus experiencias personales de aprendizaje de estas habilidades comunicativas, inciden en sus prácticas de enseñanza y en especial en sus prácticas de corrección en los grados: preescolar, primero y segundo de básica primaria.... Aquellas maestras que tuvieron procesos ligados a un enfoque más tradicional de la enseñanza de la lectura y la escritura coinciden en dos acciones: primero, sus estrategias de enseñanza se inclinan por la fragmentación del lenguaje, ya sea en letras o sílabas. Segundo, sus acciones de revisión y corrección se fijan en mayor medida en el señalamiento del error y pocas veces hacen partícipes a sus estudiantes en la reelaboración de sus producciones, quedándose en la mera calificación o valoración. (Suescún, Morales y Zapata, 2013, p. 81)

De ahí que en las aulas universitarias perviva un modelo de estudiante apático a la lectura y escritura. Leer y escribir se han quedado en la escuela como dos actos carentes de sentido para el alumno, convirtiéndose en un objeto de la escuela y no en un objeto social, necesario en la vida en comunidad.



Desde diferentes investigaciones realizadas en el entorno universidad se logra establecer la relación de las concepciones de los docentes y las prácticas de los estudiantes en estos campos. Según Molano y López (2006), “las concepciones de los profesores sobre la escritura influyen directamente en las prácticas de los estudiantes. Se encontró, además, que cuando los profesores consignan comentarios pertinentes en los trabajos de sus estudiantes, éstos logran una mejor conceptualización sobre los modos de escribir” (p.119).

Se resalta de este planteamiento que hay posibilidades de influenciar y construir procesos de lectura y escritura en el contexto universitario, donde además los ejercicios académicos pasan en la mayoría de los casos por la lectura y comprensión de un texto, se habla entonces de una alfabetización académica. Asimismo, la labor de construcción de estos procesos debería obedecer a unas dinámicas colectivas, en las que todos los docentes de un programa tuvieran puntos de encuentro en el cómo posibilitar unos ejercicios de lectura y escritura, además de formativos, interesantes y críticos para el estudiante.

## **Cómo enseño a leer y escribir: las posibilidades que emergen en el actuar del maestro de primera infancia**

Es entonces en los primeros años de vida cuando el sujeto tiene el acercamiento con la palabra escrita y hablada. Algunos escenarios son definitivos en ese aprendizaje: la familia y la escuela, además de la sociedad que hace parte del entorno-macro en el que está inserto el individuo. Y desde allí, desde ese momento definitivo, la labor del docente en primera infancia se convierte en un asunto trascendental.

La relación con la escritura y procesos creativos de un licenciado en primera infancia deberá partir de un proceso personal, en el cual la relación del sujeto con la escritura haga parte de un eje transversal en su formación profesional y personal. Será el docente de primera infancia quien permitirá ese encuentro mítico e histórico entre el niño y la palabra que se lee y la palabra que se escribe. El cómo se dé dicho encuentro marcará el recorrido de ese niño en su relación con la lectura y escritura.

Desde la propuesta de la Psicogénesis de la escritura, Ferreiro y Teberosky (1979) se plantean que los primeros trazos de los niños, llamados garabatos,



hacen parte de esa escritura primitiva, hay allí una expresión por medio de grafías que transmiten un mensaje. Aparecerán después las pseudoletas, en las cuales, entre rayas y bolitas, se van formando letras. Un elemento fundamental en esos primeros momentos escriturales es la pregunta del docente al niño por lo que dice allí, porque, aunque desde la convencionalidad del alfabeto no se logre comprender, el niño sí ha dotado de significado esas rayitas y bolitas. Aparecen después los trazos más definidos, donde elementos como la direccionalidad de la escritura, el manejo del espacio gráfico y la separación de palabras, hacen parte de las construcciones que realizan los niños, en ese aprender a escribir.

Sin embargo, mientras sucede esa construcción de una escritura, también a la par, debe suceder ese encuentro maravilloso entre un niño y el mundo de la literatura. Uno de los elementos inherentes al acto de escribir en la infancia es la literatura. La literatura y la pedagogía, desde su construcción histórica, se han enlazado como dos campos de saber complementarios en la formación de los sujetos. La literatura como una de las artes de la humanidad ofrece la posibilidad de un conocimiento que se transforma en relatos. Desde allí, desde eso que se cuenta, se logra conocer una época, unas costumbres, un territorio, un sentir, una visión de mundo que permite al lector recorrer por momentos el tiempo, que de no ser por la literatura o las artes no pudieran ser transitados.

Pero, en Colombia, el acceso a una exploración literaria en la infancia es un lineamiento que tiene variaciones en diferentes grupos poblacionales. Sin embargo, desde las directrices de la Política Pública en Primera Infancia, de Cero a Siempre, se busca que toda la población infantil pueda acceder a unos mismos lineamientos, como es la literatura como posibilidad de acercamiento con la palabra, desde el disfrute de la misma.

Uno de los mayores problemas educativos en Colombia es esa inequidad en las “bases del lenguaje”, que influye en la facilidad o la dificultad para manejar símbolos esenciales para el aprendizaje y para la vida emocional. Sin embargo, hoy está claro que la intervención y la generación de experiencias durante la primera infancia, a través de propuestas sencillas como leer cuentos, hojear y compartir libros, contar y cantar, incorporar el arte, el juego, la tradición oral y toda la literatura posible en la vida cotidiana es la forma más eficaz y preventiva de eliminar esa inequidad y de garantizar a las niñas y a los



niños el derecho al desarrollo integral en igualdad de condiciones.  
(MEN, 2014, p. 20)

De modo que, si desde la infancia no hay una configuración de estos procesos desde el gusto, la imaginación, creatividad y desarrollo del pensamiento, los sujetos en posteriores procesos escriturales y lectores no logran un desarrollo de habilidades en este campo. Es allí, cuando se encuentran estudiantes universitarios con poco agrado al momento de leer y escribir, dos asuntos transversales en el proceso formativo de cualquier estudio de pregrado.

## Conclusión

“Mi mamá me mimá” ha sido una frase repetida por diferentes generaciones de colombianos, en el momento del aprendizaje de la lectura, sobre todo cuando se aprendía la letra M y la letra A. La repetición de frases, que se escribían como planas o se recitaban en voz alta, no permite en el sujeto una construcción de significados en el lenguaje. Por el contrario, el sujeto aprende a memorizar, recitar, repetir y no a pensar, analizar, cuestionar o crear.

Conviene subrayar, que la escritura y la lectura son procesos de aprendizajes permanentes en la vida de los sujetos, constituyéndose como prácticas sociales contextualizadas en los entornos que habitan los individuos, allí leer y escribir se revisten de diferentes significados. Es importante anotar que, desde la contextualización del acto de leer y escribir, se hace fundamental un direccionamiento de estos elementos desde las diferentes disciplinas científicas que se abordan en los pregrados. Patiño (2006) señala que “el profesor universitario de hoy es producto de un sistema que no ha utilizado la escritura como estrategia de aprendizaje y, por tanto, no ha podido incorporar y reconocerla como una didáctica en el ejercicio docente” (p.127). Por consiguiente, se hace necesario que en el entorno universitario se pueda reconstruir desde un enfoque sociocultural, donde las posibilidades de leer y escribir desde los diferentes campos científicos, sea una opción de formación. Allí el estudio de casos se convierte en una posibilidad de encuentros con una lectura significativa.

*Sí, al final, aquella carta escrita a puño y letra del hombre a quien amó por décadas, era un recuerdo vivo que guardaba la abuela. Lo que brota en un acto de escritura y lectura con significad, permite que las fibras más fuertes que*



*mueven lo humano aparezcan en un sencillo momento de lectura. La palabra desde sus múltiples posibilidades es el recurso humano que revive la historia, posibilita el presente y avizora el futuro. Somos las palabras que habitamos.*  
Maricela Moreno

## Referentes Bibliográficos

- Cáceres, H. Firacative, O. Parada L., Muzuzú J., Cortés W., Ramírez K., Morales J., Copete J. (2014). Devenir histórico de enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia. *Itinerario educativo* año xxviii, N.º 63. Enero - junio de 2014. p. 179 – 194. Recuperado en: [https://www.researchgate.net/publication/308050866\\_Devenir\\_historico\\_de\\_ensenanza\\_de\\_la\\_lectura\\_y\\_la\\_escritura\\_en\\_Colombia](https://www.researchgate.net/publication/308050866_Devenir_historico_de_ensenanza_de_la_lectura_y_la_escritura_en_Colombia)
- Cárdenas Pérez, A.V., Soto-Bustamante, A.M., Dobbs-Díaz, E., Bobadilla Goldschmidt, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Educ.* 15(3), 479-496.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1996). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Revista Avance y Perspectiva*, 15. Órgano de difusión del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), Instituto Politécnico Nacional, México.
- DANE. (2017). Encuesta Nacional de Lectura - ENLEC 2017. Recuperado en: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/cultura/encuesta-nacional-de-lectura-enlec>
- De Zubiria J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Coop. Editorial Magisterio.
- Díaz, V. (2001). Construcción del saber pedagógico. *Revista Venezolana de Investigación*, 1 (2).
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos curriculares de preescolar*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). La literatura en la educación inicial. DOCUMENTO NO. 23 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá. Recuperado en: [http://colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articulos-341487\\_doc23.pdf](http://colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articulos-341487_doc23.pdf)



- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Lenguaje*. V.2. Bogotá: Panamericana Formas E Impresos S.A. Recuperado en: [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA\\_Lenguaje.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf)
- Molano, L. & López, G. (2006). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi. *Revista Lenguaje*, 35, 119-146. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/823concepciones-de-profesores-y-estudiantes-sobre-la-escritura-academica-en-la-universidad-icesipdf-vrIt1-articulo.pdf>
- Patiño, L. (2006). La escritura académica en la formación del docente universitario. *Revista Educación y Pedagogía*. P. 127-133. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2362546>
- Solé, Isabel. (1995). El placer de leer. *Revista latinoamericana: Lectura*

# Incidencia de la escritura y la creación en la formación de competencias en Ingeniería a través del estudio de caso

David Alberto García Arango<sup>1</sup>  
César Felipe Henao Villa<sup>2</sup>  
Elkin Darío Aguirre Mesa<sup>3</sup>  
Gustavo Andrés Araque González<sup>4</sup>  
Wilmar Mira Grajales<sup>5</sup>  
José Antonio Ortega Carrillo<sup>6</sup>

## Resumen

El análisis del aumento exponencial de la información y los datos en el marco de la sociedad postindustrial genera un espacio óptimo para la identificación del rol de las Instituciones Universitarias en aspectos que trascienden a la esfera de la academia y que, sin lugar a dudas, permean la concepción acerca de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en los diversos campos profesionales en la medida en que cada saber específico, cada saber de egreso y cada saber disciplinar, se direccionan dinámicamente cada vez que se reinterpretan las realidades sociales desde la óptica de la interacción entre los actores del proceso educativo. En el contexto anterior, este escrito se enfoca en presentar una mirada de cómo se manifiestan este tipo de dinámicas en la formación de competencias en programas de Ingeniería, identificando la for-

1 Doctorando en Educación. Magíster en Matemáticas Aplicadas. Profesor asociado, docente investigador Facultad de Ingeniería. Filiación Institucional: Corporación Universitaria Americana. Correo electrónico de contacto: dagarcia@coruniamericana.edu.co

2 Magíster y especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Profesor asociado, Facultad de Ingeniería. Filiación Institucional: Corporación Universitaria Americana.

3 Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa. Especialista en Administración de la Informática Educativa. Profesor Titular, Escuela Normal Superior de Amagá.

4 Magíster en Ingeniería de Producción. Especialista en gestión logística integral. Profesor Titular, Facultad de Ingeniería. Filiación Institucional: Corporación Universitaria Americana.

5 Ingeniero de Sistemas. Corporación Universitaria Americana

6 Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Asociado, docente investigador. Universidad de Granada.





ma en que la creatividad y la escritura intervienen en el aprendizaje basado en estudio de caso. Mediante una metodología con enfoque mixto y un análisis hermenéutico con énfasis en la identificación de esferas discursivas, se propone como hipótesis la relación existente entre la aplicación de procesos creativos y escriturales en el estudio de caso y la formación por competencias en el marco del campo de conocimiento de los programas de Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Industrial. Como conclusión se presentan los elementos articuladores de esta relación que fueron identificados para la muestra estudiada.

**Palabras clave:** campo de conocimiento, Ingeniería, procesos creativos, procesos escriturales, estudio de caso, competencias.

## Abstract

The analysis of the exponential increase of information and data within the framework of the post-industrial society, generates an optimal space for the lucubration of the role of the University Institutions in aspects that transcend the sphere of academia and that undoubtedly permeate the conception about teaching and learning strategies in different professional fields insofar as each specific, disciplinary and graduate knowledge is dynamically addressed each time the social realities are reinterpreted from the perspective of the interaction between the actors of the educational process. In the previous context, this paper focuses on presenting a view of how these types of dynamics manifest themselves in the formation of competences in Engineering programs, identifying the way in which creativity and writing interact with learning in case studies. Through a methodology with a mixed approach and a hermeneutic analysis with a focus on the identification of discursive spheres, the relationship between the application of creative and scriptural processes in the case study and competency-based training in the field of Knowledge of Systems Engineering and Industrial Engineering programs is proposed as a hypothesis. In conclusion, the articulating elements of this relationship that were identified for the sample studied are presented.

**Key words:** field of knowledge, engineering, creative processes, scriptural processes, case study, competences.



## Introducción

Si se alude a la concepción de conocimiento como ese direccionamiento de la información hacia la acción en una situación y contexto específico, y que en palabras de Davenport & Prusak (2001), citado en Medina García, Pérez Castillo, & Torres Acosta (2011), es “una mezcla de experiencias, valores, información y “saber hacer” que sirve como marco para la incorporación de nuevas experiencias e información, y es útil para la acción, que se origina y aplica en la mente de los conocedores”. Entonces, en cualquier disciplina y específicamente en el campo ingenieril, el conocimiento se manifiesta en la forma en que se desarrollan soluciones que mejoran la calidad de vida del ser humano. Las soluciones, dotadas de experiencias, valores, información y saber hacer, frente al cada vez más enmarañado proceso de selección y curaduría de contenidos, darán cuenta de procesos creativos que a través de la discursividad toman su lugar en una especie de sinécdoque del conocimiento que, a través de la teoría de control, puede ser reinterpretada para proveer significados a tenor del concepto de variedad acuñado por la teoría cibernética.

En el marco de lo anterior, las Instituciones de Educación Superior (IES) afrontan el continuo reto de adaptar su oferta curricular a las necesidades del contexto local en el marco de una sociedad cada vez más globalizada y cambiante. Es así como la realidad de la institucionalidad en la educación se debate entre el equilibrio del rol de control político (léase toma de decisiones) y la responsabilidad social universitaria que en sí misma permea el establecimiento de las relaciones funcionales entre los perfiles de egreso, las competencias y las estrategias de aprendizaje.

Lo aspectos anteriores cobran significado en la medida que se retoma la reflexión acerca del “habitus” en la práctica de la disciplina. Esta reflexión es inherente al establecimiento implícito de la relación funcional entre los procesos metacognitivos ligados a la autorregulación y los procesos ligados al trabajo en el aula con estudios de caso debido a que

(...) el análisis profundo de ejemplos tomados de la realidad engarza dialécticamente la teoría y la práctica en un proceso reflexivo que se convierte, a su vez, en aprendizaje significativo, al tener que mostrar y analizar cómo los expertos han resuelto o pueden resolver sus pro-



blemas, las decisiones que han tomado o podrían tomar y los valores, técnicas y recursos implicados en cada una de las posibles alternativas. De Miguel (2006), citado en Llanes Ordóñez & Massot Lafón, 2014.

Atendiendo entonces a esta relación funcional y sus resultados derivados, se propone en el presente texto y a manera de contextualización, en primer lugar una identificación de relaciones entre el estudio de caso y las formas de acceder al conocimiento ingenieril desde la práctica. Igualmente, se pone de manifiesto el rol preponderante de la creatividad y la narrativa en el acercamiento a las formas de conocer en ingeniería en el marco de las competencias específicas para programas de Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Industrial de la Corporación Universitaria Americana, sede Medellín.

En segundo lugar, se presentan los aspectos metodológicos del estudio, así como la secuencia asociada al enfoque paradigmático en el marco de los fundamentos epistemológicos y ontológicos del diseño y proceso de la investigación.

En tercer lugar, se presentan los resultados obtenidos a raíz de la aplicación de una encuesta para identificar relaciones entre el conocimiento que los estudiantes de ingeniería tienen acerca de su campo de conocimiento y las competencias específicas asociadas a la creatividad y la narrativa para en cuarto lugar, proponer un marco metodológico que sirva como marco de trabajo para la apropiación de niveles de competencia mediante el estudio de casos en Ingeniería.

Finalmente, se proponen conclusiones de las relaciones halladas entre la tríada competencias, estudio de caso y conocimiento en la lógica propuesta por la cibernética de tercer orden.

## **Contextualización**

A continuación, se presentan las dimensiones que en su totalidad dan sustento al estudio y generan el marco de trabajo para interrelacionar la teoría con la información derivada del tratamiento de los datos.



## *Aproximaciones al concepto de creatividad en el marco de la cibernética*

La cibernética, asociada a la ciencia del control de sistemas, la cual en su tercera versión se asocia a los sistemas sociales o biológicos (Ashby, 1956) (Pinzón Rueda & Arango Londoño, 2015), presenta el concepto de creatividad como “la habilidad de organizar o reorganizar elementos en nuevas formas complejas y/o procesos” (François, 2004). Esta visión de la creatividad implica un orden, un concepto alejado de una pretensión de conceptualizarla como algo errático u ecléctico.

Maruyama (1979, pág. 210), presenta, en este orden de ideas, que “es una falacia igualar la creatividad con el capricho... La creatividad involucra el desarrollo de patrones, diferenciación y estructura. Esto es posible a través de la diferenciación y amplificación de procesos mutuamente causales”. Es de esta forma que podría entenderse que para considerar la existencia de la creatividad, es preciso un espacio conceptual con unos mínimos de restricciones y estructura.

La creatividad opera con un mecanismo de asociación que, en palabras de Koestler (1967, pág. 121), “es la súbita interrelación de dos habilidades o matrices de pensamiento anteriormente no relacionadas”. Estas matrices de pensamiento expresan el producto de unidades de análisis o variables que al unísono expresan una visión particular del problema.

Otra perspectiva presentada por Odum (1971, pág. 155) afirma que “el pensamiento creativo requiere un generador de pensamiento aleatorio motivado que es alimentado por una respuesta adecuada a una lectura positiva del entorno”. Este planteamiento presenta, entonces, la posibilidad de la evolución de artefactos inteligentes.

Según Bohm & Peat P.(1987, pág. 38), se trata de “...un estado extremadamente perceptivo de pasión intensa y alta energía que disuelve las suposiciones excesivamente rígidas asumidas en la infraestructura tácita del conocimiento comúnmente aceptado.” Los mismos autores plantean que la creatividad se puede bloquear fácilmente. “Básicamente el establecimiento de metas y patrones de comportamiento que son impuestas mecánicamente o externamente y sin comprensión, producen una estructura rígida en la conciencia que blo-



quea el libre desarrollo del pensamiento y el libre movimiento de conciencia y atención que son necesarios para que la creatividad actúe” (Bohm & Peat P., 1987, pág. 231).

Lo anterior también se puede aplicar en el campo de la educación, donde la creatividad se suprime bajo excesivas restricciones, se consideraría como restricción necesaria aquella que posibilita el reconocimiento de la institucionalidad como entidad, los parámetros de orden conceptual son necesarios como marco para la creatividad pero demasiadas restricciones la pueden acabar. “Esta situación se encuentra en organizaciones humanas y en culturas, donde la esclerosis se instala cuando la reglas se vuelven muy numerosas, muy formales y finalmente completamente opresoras” (François, 2004).

En el campo ingenieril, tal y como propone la creatividad como capacidad de aplicar la imaginación en la producción de nuevas ideas, es un requisito necesario para la innovación “la cual implica transferir ideas o inventos al mercado o a la sociedad en forma de bienes o servicios, mostrando las cualidades ingenieriles de utilidad, economía, seguridad y diseño” (Jaen, 2013).

### ***El estudio de caso en la enseñanza de la Ingeniería***

Según Merseth (1994), los casos son narrativas que presentan escenarios o problemas de la vida real y permiten a los estudiantes experimentar cómo los profesionales dirigen problemas encontrados en el campo. Sus componentes principales son tres: Se basan en situaciones o eventos reales que no son sencillos de encontrar de primera mano, presentan información técnica y contextual construida a partir de un cuidadoso estudio e investigación, presentan soluciones no muy claras o cerradas de tal forma que los estudiantes desarrollen perspectivas múltiples. Históricamente, la enseñanza basada en casos data de 1870 en la enseñanza del derecho con Christopher Langdell (Garvin, 2003), en cuanto a afinidad con la ingeniería, en el caso de la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM por sus siglas en inglés) fue James B. Conant en la Universidad de Harvard a finales de los 1940 (Conant & Van Deventer, 1951). Fue en 1950 que los casos se utilizaron en ingeniería química y civil (Vesper, 1964).



En ingeniería, un caso se define como:

(...) un informe escrito de una tarea o trabajo ingenieril como se hace en realidad, o de un problema de ingeniería que se ha encontrado realmente... involucra no solo relaciones cuantitativas sensibles a los cálculos, sino otros factores más sutiles como la interacción de personas, la malevolencia de los objetos inanimados, y las presiones de tiempo y recursos bajo las cuales trabajan los ingenieros. (Fuchs, 1974)

Es así como los casos revisten dimensiones o aspectos que trascienden de lo disciplinar y se enmarcan en lo interdisciplinar e incluso en lo transdisciplinar en el campo ingenieril (Henao Villa, y otros, 2017).

Los razonamientos anteriores son conexos a diversas clasificaciones que desde el campo de la Investigación en Enseñanza de la Ingeniería se plantean a propósito de los casos de estudio. La Tabla 1 presenta diversas clasificaciones según el dominio del problema, la unidad de análisis que trata, el objetivo de estudio y la finalidad educativa.

**Tabla 1.**

*Tipologías de casos de estudio. Adaptado de Davis & Yadav(2014).*

Clasificación	Nombre	Descripción	Autor
<b>Dominio del problema</b>	Microcontextos	Se enfoca en un subconjunto específico de un problema mayor.	(Merseeth, 1994)
	Macrocontextos	Permite la exploración de un problema por extensos períodos de tiempo.	
<b>Impacto</b>	Micro casos	Considera la solución a necesidades y aspectos puntuales e individuales del quehacer ingenieril.	(Harris, 2003)
	Macro casos	Analiza aspectos sociales que tienen el potencial de impactar grandes comunidades.	
	Ejemplos	Presenta situaciones que requieren acciones para resolver problemas.	



<b>Objetivo</b>	<p>Caso de momento crítico</p> <p>Problema de caso</p> <p>Caso de estado del arte</p> <p>Historia de caso</p>	<p>Posibilita la proposición de un curso de acción según antecedentes, además de especificar qué se espera como consecuencia de la decisión.</p> <p>Simula una situación en la cual se le da un problema al estudiante junto con datos que podrían no ser relevantes para el caso. Posibilita que los estudiantes analicen, tomen decisiones y planeen un curso de acción basado en su juicio acerca de posibles resultados.</p> <p>Familiariza a los estudiantes con una porción de la frontera del conocimiento, indicando o sugiriendo un camino para avanzar más.</p> <p>Presenta un informe de un proyecto real de ingeniería incluyendo varias fases, problemas encontrados, soluciones y resultados.</p>	(Vesper, 1964)
<b>Finalidad Educativa</b>	<p>Descriptivo / analítico</p> <p>Resolución de problemas / sintético</p> <p>Identificación de problemas</p>	<p>Presenta productos o sistemas que son considerados como introducción tecnológica para que los estudiantes reconozcan cómo funcionan las cosas y la inherente complejidad de los sistemas.</p> <p>Se subdivide en seis clases principales: Convergente/resuelto, convergente/con ayuda, convergente/ sin ayuda, abierto/resuelto, abierto/ con ayuda, abierto/sin ayuda.</p> <p>Se define como convergente, cuando a una solución única. Abierto, cuando hay más de una solución satisfactoria o factible. Resuelto, cuando el estudiante sigue la forma en que el profesor resuelve el caso. Con ayuda, cuando el docentes juega algún rol ayudando a los estudiantes a llegar a la solución. Sin ayuda, cuando el estudiante resuelve el problema de forma independiente.</p> <p>Los estudiantes deben descubrir lo que se requiere para resolver el problema y construir el caso.</p>	(Newey, 1987)

Las clasificaciones anteriores no son mutuamente excluyentes y por tanto posibilitan un marco de trabajo para adelantar procesos educativos en el aula que trasciendan de las barreras disciplinares y provean un espacio propicio para la formación de competencias en programas de Ingeniería. Con base en la información de la Tabla 1, es fundamental identificar diferencias entre el aprendizaje basado en casos y el aprendizaje basado en problemas. Burgess (2004), propone unos aspectos diferenciadores que se presentan en la tabla 2.



**Tabla 2.**

*Diferencias y similitudes entre el aprendizaje por estudio de caso y el aprendizaje basado en problemas. (Burgess, 2004)*

Aspecto diferenciador	Aprendizaje Basado en Casos	Aprendizaje Basado en Problemas
<b>Tipo de actividad</b>	Tareas con actividades a menudo propuestas por el tutor.	Problemas que se proveen por parte del tutor.
<b>Rol del docente</b>	Supervisa	Facilita
<b>Objetivo</b>	Llegar a una solución o estrategia para resolver el problema.	Gestionar el problema, la solución no es tan importante como el proceso para resolverlo en sí.
<b>Tipo de soporte</b>	Lecturas de apoyo. Conceptos de lecturas previas.	No se utilizan lecturas de apoyo. Se espera que los estudiantes definan el conocimiento requerido para resolver el problema.

Puede identificarse entonces que el aprendizaje basado en casos, en contraposición con el aprendizaje basado en problemas, provee un esquema similar al que se llevaría en el sector organizacional, incluso similar al presentado en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr), tal y como se expone en Davis & Yadav (2014).

### ***El cuerpo de conocimiento en los programas de Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Industrial***

El cuerpo de conocimiento en Ingeniería es definido como “el conocimiento amplio y profundo de la información, habilidades y actitudes requeridas para que un individuo practique como profesional a cargo de actividades ingenieriles que impacten potencialmente en la salud pública, seguridad y bienestar” (Licensure and Qualifications for Practice Committee, 2013).

El reconocimiento de los cuerpos de conocimiento en las disciplinas, permite ofrecer una prospectiva más amplia a la comunidad educativa acerca de la importancia de la ingeniería así como las oportunidades profesionales en ésta, posibilita la gestión curricular, provee un marco de trabajo para comprender el propósito de los estudios del programa, guía a los líderes de acreditación en políticas educativas, guía a los empleadores en términos del tipo de graduado que podrían esperar, sugiere la forma en que los empleadores





pueden aportar en la formación de los graduados y permite la construcción de rúbricas evaluativas de cursos y programas.

Dependiendo de la forma en que se conciban las formas de conocer y de aplicar el conocimiento en la Institución de Educación Superior, se podrán llevar a cabo buenas prácticas en términos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias requeridas en el contexto local.

Según la Academia Nacional de Ingeniería de Estados Unidos (2004), los atributos clave para el ingeniero del futuro son: analítico y práctico, orientado al diseño completo y detallado, creativo e innovador, comunicativo, conocedor de la aplicación de las ciencias y las matemáticas, completo conocimiento en el campo seleccionado de la ingeniería y versado en sus campos técnicos relacionados, conocedor y hábil en negocios y gerencia, capacidad de liderar, con habilidad de efectuar cambios en estrategias, tácticas, políticas y procedimientos en proyectos y otros roles, profesional y positivo en su actitud, consciente de consideraciones sociales e históricas en el contexto global, consciente y respetuoso de las leyes relevantes, regulaciones, estándares y códigos, conocedor de la ética ingenieril y los códigos aplicables de conducta profesional, dedicado al aprendizaje para toda la vida.

Estas conceptualizaciones, no riñen con las planteadas por la acreditadora internacional ABET, la cual solo hasta este año ha modificado la definición de sus competencias para acreditar programas de Ingeniería, pasando de once a nueve y proponiendo un cambio de rumbo hacia las mal denominadas “habilidades blandas”. Los cambios planteados pueden observarse en la Tabla

**Tabla 3**

*Competencias de Ingeniería según ABET para los años 2018 y 2019. Adaptado de Engineering Accreditation Commission (2017)*

Competencias ABET hasta 2018	Competencias ABET 2019
Habilidad para aplicar conocimiento de matemáticas, ciencia e ingeniería	Habilidad para identificar, formular, y resolver problemas complejos en Ingeniería aplicando principios de Ingeniería, ciencia y matemáticas.
Habilidad para identificar, formular y resolver problemas ingenieriles	

Habilidad para diseñar un sistema, componente o proceso que satisfaga necesidades a la vez que satisfice restricciones realistas de tipo económico, ambiental, social, político, ético, salud y seguridad, manufacturabilidad y sostenibilidad.	Habilidad para aplicar diseño ingenieril para producir soluciones satisfagan necesidades específicas considerando salud pública, seguridad y bienestar, así como factores globales, culturales, sociales, ambientales y económicos.
Habilidad para comunicarse efectivamente	Habilidad para comunicarse efectivamente con diferentes audiencias
Comprensión de la responsabilidad ética y profesional  Educación necesaria para comprender el impacto de las soluciones ingenieriles en un contexto global, económico, ambiental y social.  Conocimiento de aspectos contemporáneos	Habilidad para reconocer responsabilidades éticas y profesionales en situaciones de ingeniería y hacer juicios informados que deben considerar el impacto de las soluciones ingenieriles en contextos globales, económicos, ambientales y sociales.
Habilidad para trabajar en equipos multidisciplinares	Habilidad para trabajar efectivamente en equipos cuyos miembros conjuntamente proveen liderazgo, crean entornos inclusivos y colaborativos, establecen metas, planean tareas, y logran objetivos.
Habilidad para diseñar y conducir experimentos, así como analizar e interpretar datos.	Habilidad para desarrollar y conducir experimentación apropiada, analizar e interpretar datos, y usar juicio de ingeniería para extraer conclusiones.
Habilidad para usar técnicas, habilidades y herramientas modernas de ingeniería para la práctica ingenieril.  Reconocimiento de la necesidad y la respectiva habilidad para asumir un aprendizaje para toda la vida.	Habilidad para adquirir y aplicar nuevo conocimiento según sea necesario, usando estrategias apropiadas de aprendizaje.

Según la Tabla 3, se genera un paso de once a siete competencias, los autores proponen que algunas de la once anteriores fueron compactadas o aglomeradas en un solo descriptor. Entre otras cosas, puede observarse cómo ya no solo se piensa en equipos multidisciplinares sino en equipos de liderazgo, entornos de inclusión y colaboración. Además, se promueve la comunicación efectiva y la responsabilidad ética. No está de más mencionar que en ese orden de ideas, no solo se propende por un ingeniero del saber o del saber hacer, sino del saber ser (competencias inter e intrapersonales) y del saber conocer (competencias transdisciplinares) que en últimas son fuertemente potenciadas por la generación de procesos creativos.



## ***Dinámicas educativas de la Facultad de Ingeniería de la Corporación Universitaria Americana – Sede Medellín***

La Facultad de Ingeniería de la Corporación Universitaria Americana – sede Medellín – existe desde el año 2008 y tenía hasta el año 2017 (fecha en que se realizó el estudio) 298 estudiantes, de los cuales 202 son de Ingeniería de Sistemas y 96 de Ingeniería Industrial. La mayoría son estudiantes trabajadores que cursan sus estudios en horario nocturno (18:00-22:00, lunes a viernes). Sin embargo, se tienen también horarios mixtos (viernes 18:00-22:00 y sábado 6:00-14:00) y horario matinal (6:00-12:00, lunes a viernes). Trabajan en ella 8 docentes de tiempo completo en ingeniería de sistemas, 4 docentes tiempo completo en ingeniería industrial y 4 administrativos (un decano, dos directores de programas y un líder de estrategia formativa).

Los programas se subdividen en semestres académicos, donde el programa de Ingeniería de Sistemas tiene una duración de nueve semestres y el programa de Ingeniería Industrial de diez semestres. Cada semestre es evaluado en tres secciones o cortes repartidos de la siguiente forma: primer corte examen parcial de 21% y talleres de 9%, segundo corte, examen parcial de 21% y talleres de 9%. Tercer corte, examen final de 28% y talleres del 12%.

Actualmente, la Facultad dispone de diversos mecanismos y elementos (Corporación Universitaria Americana, 2015), que articulados generarían el ambiente propicio para una construcción de comunidad académica encaminada a la solución de problemas en un contexto real y con sentido social (Rus Arboledas, 2010), donde se propenda por la formación de profesionales con estructura definida por el perfil planteado en la facultad y con gran capacidad para generar mecanismos de aprendizaje para toda la vida (García García, 2009). Tales mecanismos son: proyectos integradores, industria de software, semilleros, laboratorio estratégico de desarrollo de software, trabajos de grado, emprendimiento (spin offs y start ups), talleres curriculares e investigación formativa y aplicada.

Ante la necesidad de articular estos procesos al interior de la Facultad y para atender las necesidades formativas propuestas por el medio, surge la idea

de proponer un Modelo de Gestión del Conocimiento (Sivasubramanian, 2016) en la Facultad de Ingeniería de la Corporación Universitaria Americana, para el primer semestre de 2017. Este modelo se constituye como una interpretación de las relaciones funcionales entre los procesos sustantivos de la Universidad. Por tal motivo, durante el mencionado semestre, se inicia un proceso de reconstrucción de las prácticas pedagógicas, didácticas y curriculares que fundamentan el quehacer de la Facultad y que se propone generar una articulación de los procesos sustantivos de la Facultad en aras de una educación integral con sentido social y de alta calidad.

## Métodos

El estudio, de enfoque cualitativo, toma como muestra 67 estudiantes de ingeniería industrial y 104 estudiantes de ingeniería de sistemas. Se realiza en principio un análisis hermenéutico con énfasis en la identificación de esferas discursivas desde la dimensión de la cibernética de tercer orden (Pinzón Rueda & Arango Londoño, 2015), para identificar relaciones en la tríada campo de conocimiento de la ingeniería, el estudio de caso y la creatividad. Mediante el estudio se propone verificar hipótesis de relación donde a través del uso de una prueba chi-cuadrado a cuatro encuestas, dos para estudiantes de Ingeniería de Sistemas y otras dos estudiantes de Ingeniería Industrial, se ponen a prueba estas en un diseño de corte transversal.

La información obtenida se triangula con hechos propios del quehacer institucional que concatenan con los hallazgos del tratamiento de la información. Será entonces que mediante la lógica abductiva propuesta por Samaja (2012), en el marco del pragmatismo propuesto por Peirce (1903), se abstrae el caso de estudio como una forma derivada de la relación entre los datos obtenidos y la teoría existente. La muestra se toma a conveniencia puesto que, de la población conformada por los estudiantes de la facultad, se extrajeron los semestres dos, cinco y siete, los cuales a criterio de los investigadores se constituyen en los momentos de inflexión más importantes de los programas. El segundo semestre porque en este semestre se estudia el curso de metodología de la investigación, el quinto porque para ese momento se han visto elementos técnicos que aunados con la metodología propia del cuerpo de conocimiento de la profesión delinea los elementos primigenios del diseño de una solución, y el séptimo porque en ese semestre los estudiantes cursan una asignatura de-



nominada laboratorio de industria de software para ingeniería de sistemas y ven materias del área de producción y optimización para ingeniería industrial.

La secuencia metodológica puede entonces presentarse de la siguiente forma: identificación de unidades de análisis, selección de variables de estudio asociadas a las unidades de análisis, cruce de variables en matriz de datos, análisis hermenéutico-discursivo de la literatura relacionada con las unidades de análisis y el cruce de variables, aplicación de un cuestionario, análisis de datos, obtención de información y triangulación de ésta con base en la dinámica institucional, resultados y análisis de resultados.

En la Tabla 4, se presentan las categorías de cuerpo de conocimiento analizadas tanto para el programa de ingeniería de sistemas como para el de ingeniería industrial.

**Tabla 4**

*Categorías conceptuales para los cuerpos de conocimiento de Ingeniería de Sistemas (Bourque & Fairley, 2014) e Ingeniería Industrial (Institute of Industrial and Systems engineers, 2016)*

Ingeniería de Sistemas	Ingeniería Industrial
1: Requerimientos de software	1: Métodos y tiempos
2: Diseño de software	2: Investigación de Operaciones
3: Construcción de software	3: Calidad y Procesos
4: Pruebas de software	4: Cadenas de abastecimiento
5: Mantenimiento de software	5: Administración

Posteriormente, los estudiantes diligenciaron una encuesta en la cual se les proponía descriptores de temas relacionados con las categorías conceptuales dadas para que ellos las agruparan según el grupo al cual consideren deben aplicar. Por ejemplo, al frente del descriptor 6 “Diagrama UML”, se pone un valor de 1 a 5, según el orden propuesto en la Tabla 4.

En otro instrumento, se llevó a cabo una encuesta conformada por todas las competencias presentadas en la Tabla 3, allí el estudiante debía asignarle una puntuación de uno a cinco según el nivel de importancia que le daría a



cada competencia, donde uno representa un nivel de importancia mínimo y cinco un nivel de importancia máximo.

Para efectos del análisis se consideraron las competencias que se identifican como transdisciplinares (saber conocer) en el modelo ABET (Engineering Accreditation Commission, 2017) y sus respectivos descriptores en las competencias TUNING (Universidad Deusto, 2013), que son las siguientes:

**Tabla 5**

*Competencias que se interpretaron utilizando el instrumento de investigación. Elaboración de los autores*

<b>TRANSDISCIPLINARES (SABER CONOCER)</b>	c. Habilidad para diseñar un sistema, componente o proceso que satisfaga necesidades a la vez que satisface restricciones realistas de tipo económico, ambiental, social, político, ético, salud y seguridad, manufacturabilidad y sostenibilidad.	Capacidad para formular y gestionar proyectos
		Capacidad crítica y autocrítica
	g. Se comunica de manera efectiva en forma oral, escrita y gráfica e interactúa con diferentes tipos de audiencias.	Capacidad de comunicación oral y escrita
		Capacidad de comunicación en un segundo idioma
		Habilidades interpersonales
		Habilidad para trabajar en contextos internacionales
	j. Conoce y propone soluciones a los problemas contemporáneos.	Capacidad de investigación
		Capacidad creativa

La clasificación anterior se derivó de un espacio de conceptualización y concertación de docentes y administrativos de la Facultad de Ingeniería denominado “Talleres curriculares” en el cual se identifican aspectos de la gestión curricular que deben ser medidos, reorientados, articulados o creados dependiendo de las necesidades institucionales. De las variables analizadas, se identificaron cruces de relación significativos para los cuales se realizaron pruebas de independencia con el software Statgraphics (Relief & Development Institute, 1998). El diseño del análisis entre variables para los programas de Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Industrial, se especifica en las Tablas 6 y 7 respectivamente.

**Tabla 6**

*Relación de variables dependientes e independientes para el estudio en la muestra de estudiantes de Ingeniería de Sistemas. Elaboración de los autores*

Variable Dependiente	Variable Independiente
Elicitación	Semestre
Entrevistas	Semestre
Escenarios	Semestre
Prototipado	Semestre
Atributos	Semestre
Capacidad para diseñar soluciones (literal c de ABET)	Semestre
Capacidad para comunicarse efectivamente (literal g de ABET)	Semestre
Capacidad para conocer y proponer soluciones a problemas contemporáneos (literal j de ABET)	Semestre
Prototipado, atributos	Capacidad para diseñar soluciones (literal c de ABET)
Elicitación, entrevistas	Capacidad para comunicarse efectivamente (literal g de ABET)
Escenarios	Capacidad para conocer y proponer soluciones a problemas contemporáneos (literal j de ABET)

**Tabla 7**

*Relación de variables dependientes e independientes para el estudio en la muestra de estudiantes de Ingeniería Industrial. Elaboración de los autores*

Variable Dependiente	Variable Independiente
Direccionamiento estratégico	Semestre
Administración de proyectos	Semestre
Gestión del recurso humano	Semestre
Liderazgo, trabajo en equipo y organizaciones	Semestre
Procesos de negocio	Semestre
Capacidad para diseñar soluciones (literal c de ABET)	Semestre
Capacidad para comunicarse efectivamente (literal g de ABET)	Semestre
Capacidad para conocer y proponer soluciones a problemas contemporáneos (literal j de ABET)	Semestre
Direccionamiento estratégico, administración de proyectos	Capacidad para diseñar soluciones (literal c de ABET)
Liderazgo, trabajo en equipo y organizaciones, gestión del recurso humano	Capacidad para comunicarse efectivamente (literal g de ABET)

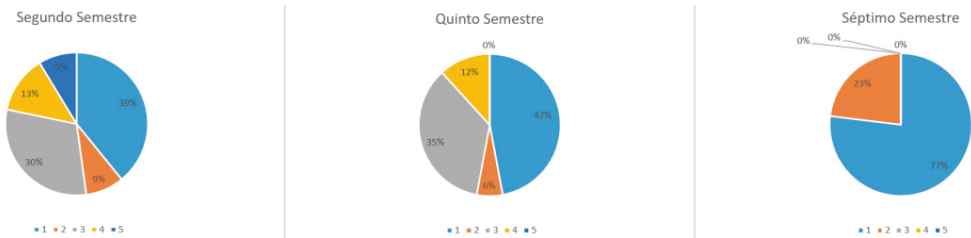


Procesos de negocio

Capacidad para conocer y proponer  
soluciones a problemas contemporáneos  
(literal j de ABET)

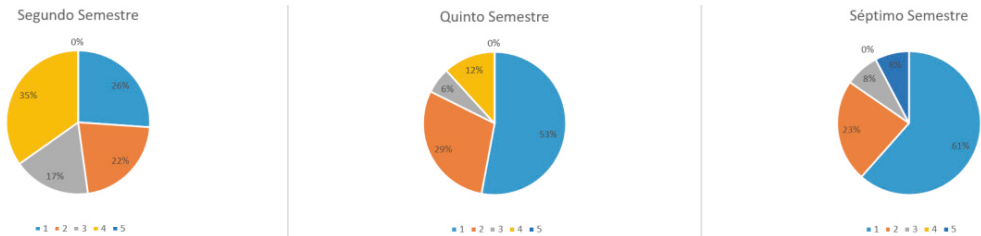
## Resultados

Las gráficas obtenidas de las respuestas de los estudiantes de Ingeniería de Sistemas agrupadas para los semestres 2, 5 y 7 para cada componente se presentan a continuación:



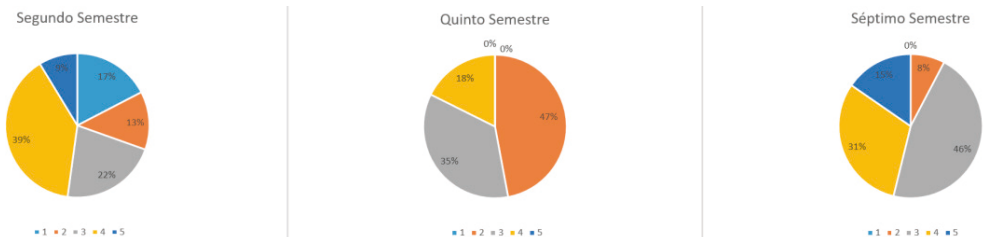
**Gráfico 1**

*Elicitación – componente D1 de la encuesta de la encuesta 1*



**Gráfico 2**

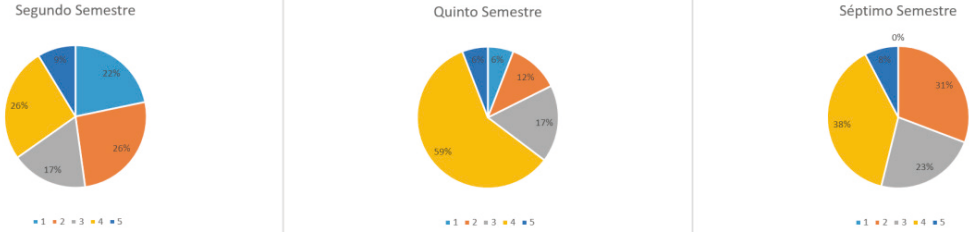
*Entrevistas – componente D2 de la encuesta 1*



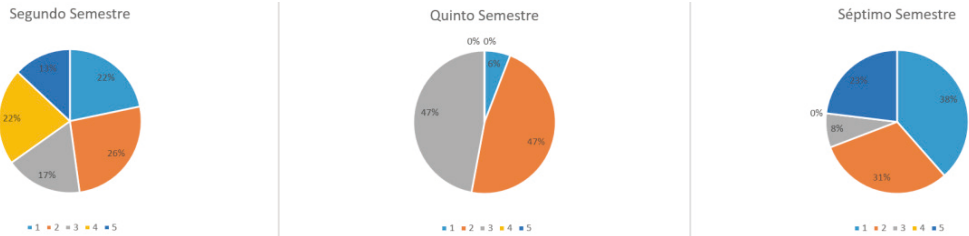
**Gráfico 3**

*Escenarios – componente D3 de la encuesta 1*

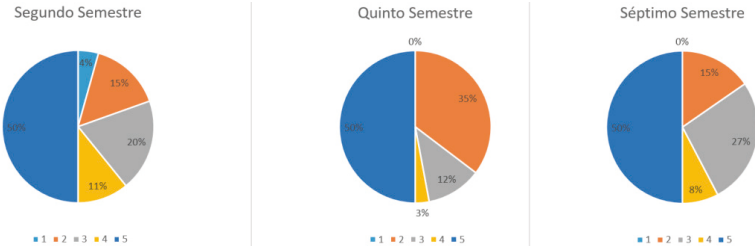




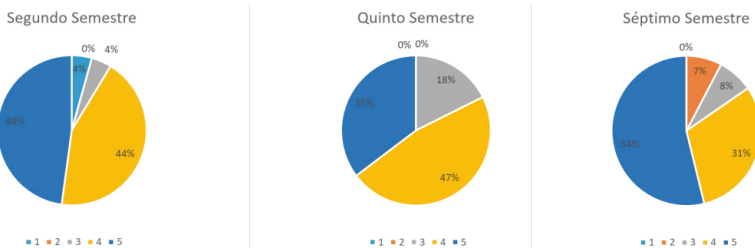
**Gráfico 4**  
*Prototipado – componente D4 de la encuesta 1*



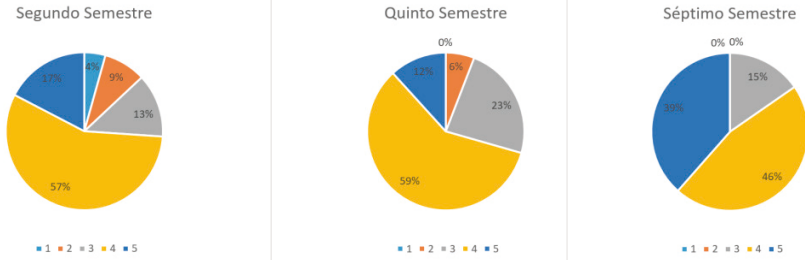
**Gráfico 5**  
*Atributos – componente D5 de la encuesta 1*



**Gráfico 6**  
*Capacidad para diseñar soluciones – componente D10 de la encuesta 2*



**Gráfico 7**  
*Capacidad para comunicarse efectivamente – componente D14 de la encuesta 2*

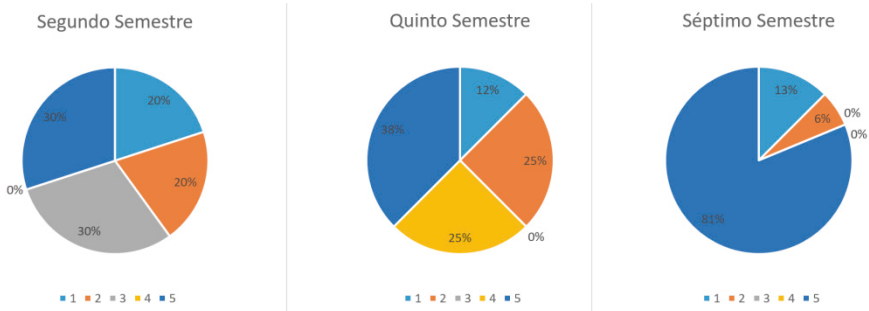


**Gráfico 8**

*Capacidad para conocer y proponer soluciones a problemas contemporáneos – componente D17 de la encuesta 2*

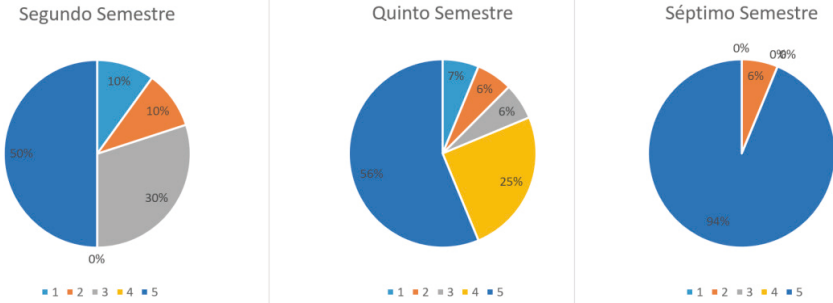
Se puede observar que las gráficas 3 y 4 que corresponden a escenarios y prototipado fueron considerados en mayor porcentaje como afines a construcción y diseño de software respectivamente, las gráficas 1, 2 y 5. Según la IEEE en su documento de cuerpo de conocimiento de Ingeniería de Software (Bourque & Fairley, 2014), los elementos en estudio son afines al campo de conocimiento de requerimientos de software. Se observa, de igual manera, una tendencia en ese aspecto donde cualitativamente ésta percepción se aguza a medida que el estudiante avanza en su semestre.

Las gráficas obtenidas de las respuestas de los estudiantes de Ingeniería Industrial agrupadas para los semestres 2, 5 y 7 para cada componente se presentan a continuación:

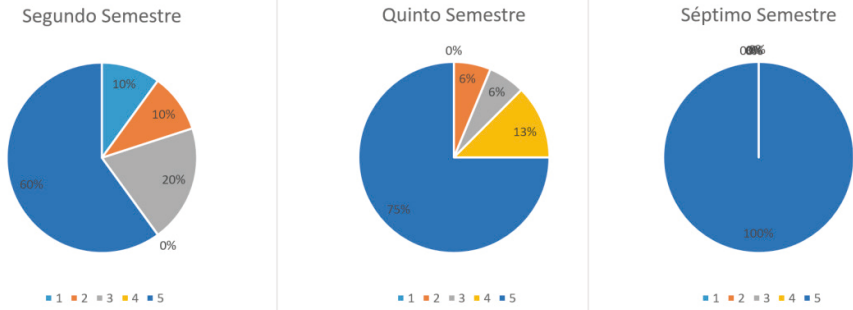


**Gráfico 9**

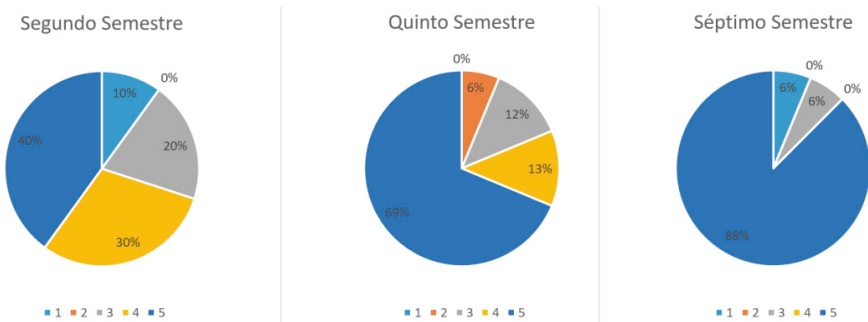
*Direccionamiento estratégico – componente D24 de la encuesta de la encuesta 1*



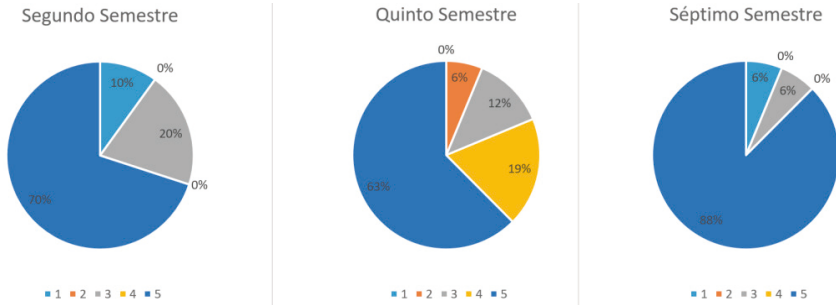
**Gráfico 10**  
*Administración de proyectos – componente D25 de la encuesta 1*



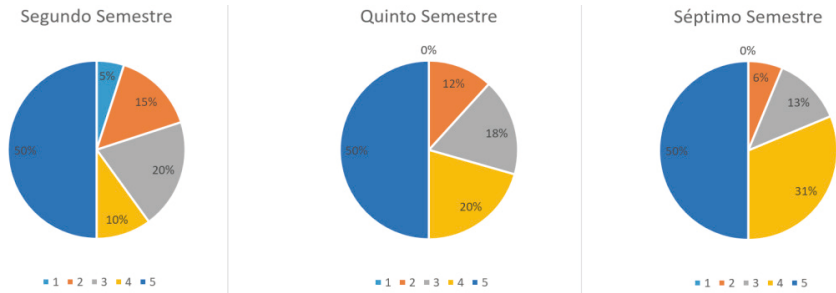
**Gráfico 11**  
*Gestión de recurso humano – componente D26 de la encuesta 1*



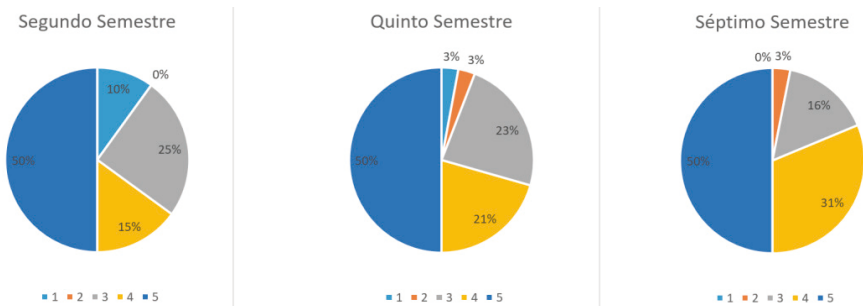
**Gráfico 12**  
*Liderazgo, trabajo en equipo y organizaciones – componente D27 de la encuesta 1*



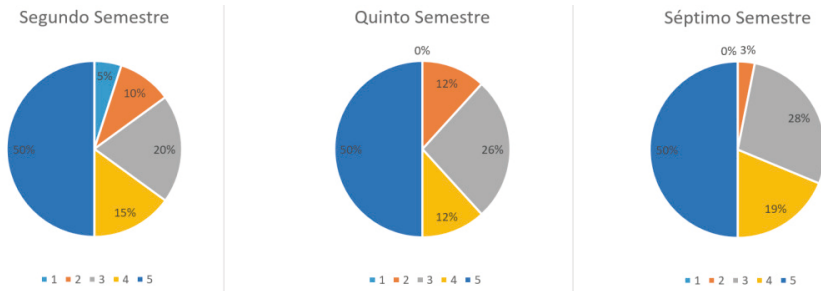
**Gráfico 13**  
*Procesos de negocio – componente D28 de la encuesta 1*



**Gráfico 14**  
*Capacidad para diseñar soluciones – componente D10 de la encuesta 2*



**Gráfico 15**  
*Capacidad para comunicarse efectivamente – componente D14 de la encuesta 2*



### Gráfico 16

*Capacidad para conocer y proponer soluciones a problemas contemporáneos – componente D17 de la encuesta 2*

Las gráficas 9 a 13 presentan una fuerte tendencia a relacionar los conceptos con la categoría de administración dependiendo del semestre del estudiante lo cual es coherente con lo propuesto en el cuerpo de conocimiento de Ingeniería Industrial (Institute of Industrial and Systems engineers, 2016).

La elección de considerar para el análisis del presente texto los aspectos de toma de requerimientos para ingeniería de sistemas y la administración para ingeniería industrial, está relacionada con la forma en que estas dimensiones formativas se relacionan con procesos creativos de diseño, comunicación eficaz y el establecimiento de soluciones a problemas contemporáneos.

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos de las relaciones chi-cuadrado entre variables para estudiantes de Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Industrial para un valor de  $p=0,05$ . Donde se plantean en cada caso, las siguientes hipótesis:

$$H_0 = \text{La variables son independientes entre sí}$$

$$H_1 = \text{La variables son dependientes entre sí}$$

En caso de obtener un valor  $p < 0,05$  se niega la hipótesis nula ( $H_0$ ), de tal suerte que se podrá definir dependencia entre las variables. Para casos en los cuales los recuentos esperados fueron inferiores a cinco, se utilizó corrección de Yates (Montero Lorenzo, Fernández-Avilés Calderón, & García Centeno, 2010).

**Tabla 8**

*Valores p obtenidos de la prueba de hipótesis chi-cuadrado a los datos resultantes de la aplicación de dos encuestas a estudiantes del programa de Ingeniería de Sistemas*

Variable Dependiente	Variable Independiente	Valor de p y conclusión de dependencia
Elicitación	Semestre	0,0428 – dependencia
Entrevistas	Semestre	0,0929 – no dependencia
Escenarios	Semestre	0,0261 – dependencia
Prototipado	Semestre	0,3932 – no dependencia
Atributos	Semestre	0,008 – dependencia
Capacidad para diseñar soluciones (literal c de ABET)	Semestre	0,1119 – no dependencia
Capacidad para comunicarse efectivamente (literal g de ABET)	Semestre	0,04946 – dependencia
Capacidad para conocer y proponer soluciones a problemas contemporáneos (literal j de ABET)	Semestre	0,6398 – no hay dependencia
Prototipado, atributos	Capacidad para diseñar soluciones (literal c de ABET)	Prototipado: 0,6271 – no hay dependencia Atributos: 0,0452 – hay dependencia
Elicitación, entrevistas	Capacidad para comunicarse efectivamente (literal g de ABET)	Elicitación: 0,6657 – no hay dependencia Entrevistas: 0,0874 – no hay dependencia
Escenarios	Capacidad para conocer y proponer soluciones a problemas contemporáneos (literal j de ABET)	Escenarios: 0,3378 – no hay dependencia

**Tabla 9**

*Valores p obtenidos de la prueba de hipótesis chi-cuadrado a los datos resultantes de la aplicación de dos encuestas a estudiantes del programa de Ingeniería Industrial*

Variable Dependiente	Variable Independiente	Valor de p y conclusión de dependencia
Direccionamiento estratégico	Semestre	0,0043 – dependencia
Administración de proyectos	Semestre	0,0359 – dependencia
Gestión del recurso humano	Semestre	0,1238 – no hay dependencia



Liderazgo, trabajo en equipo y organizaciones	Semestre	0,2197 – no hay dependencia
Procesos de negocio	Semestre	0,2942 – no hay dependencia
Capacidad para diseñar soluciones (literal c de ABET)	Semestre	0,2893 – no hay dependencia
Capacidad para comunicarse efectivamente (literal g de ABET)	Semestre	0,3744 – no hay dependencia
Capacidad para conocer y proponer soluciones a problemas contemporáneos (literal j de ABET)	Semestre	0,4471 – no hay dependencia
Direccionamiento estratégico, administración de proyectos	Capacidad para diseñar soluciones (literal c de ABET)	Direccionamiento estratégico: 0,0013 – dependencia Administración de proyectos: 0,0046 – dependencia
Liderazgo, trabajo en equipo y organizaciones, gestión del recurso humano	Capacidad para comunicarse efectivamente (literal g de ABET)	Liderazgo, trabajo en equipo y organizaciones: 0,001 – dependencia Gestión del recurso humano: 0,001 - dependencia
Procesos de negocio	Capacidad para conocer y proponer soluciones a problemas contemporáneos (literal j de ABET)	Procesos de negocio: 0,5253 – no hay dependencia

Según las Tabla 8, se identifica que para Ingeniería de Sistemas existe una relación entre el semestre del estudiante y la forma en que este clasifica en el campo de la toma de requerimientos los tópicos de elicitación, atributos y escenarios en el marco del cuerpo de conocimiento de Ingeniería de Software. Igualmente, existe una relación entre el semestre del estudiante y la importancia que él le atribuye a la capacidad para comunicarse efectivamente.

Según la prueba de hipótesis, se obtuvo que la identificación de atributos en el desarrollo de software depende de la habilidad para diseñar un sistema, componente o proceso que satisfaga necesidades a la vez que satisface restricciones realistas de tipo económico, ambiental, social, político, ético, salud y seguridad, manufacturabilidad y sostenibilidad.

Según las Tabla 9, se identifica que para Ingeniería Industrial existe una relación entre el semestre del estudiante y la forma en que este clasifica en



el campo de la administración los tópicos de direccionamiento estratégico y administración de proyectos.

De igual forma, según la prueba de hipótesis, se obtuvo que el direccionamiento estratégico y la administración de proyectos depende de la habilidad para diseñar un sistema, componente o proceso que satisfaga necesidades a la vez que satisface restricciones realistas de tipo económico, ambiental, social, político, ético, salud y seguridad, manufacturabilidad y sostenibilidad.

La prueba de hipótesis presenta además que el Liderazgo, trabajo en equipo y organizaciones, así como la gestión del recurso humano, tienen dependencia de la capacidad para comunicarse efectivamente.

## Conclusiones

En la facultad de Ingeniería de la Corporación Universitaria Americana en la sede Medellín, se ha desarrollado una estrategia de aprendizaje basado en proyectos que, en el marco de la teoría presentada en este trabajo, tiene similitudes con el desarrollo de estudio de caso. El presente estudio identifica que el estudio de caso es un mecanismo que articulado en las aulas permite movilizar los objetivos que plantean los proyectos integradores en el proyecto educativo de programa.

Para los dos programas de Ingeniería analizados, se identifica que a medida que el estudiante avanza en su semestre, este reconoce los tópicos que desarrolla en el plan curricular y los relaciona con el cuerpo de conocimiento propuesto por IEEE. Para afinar estas cuestiones, no solo se debe profundizar en el conocimiento del cuerpo de conocimiento y sus implicaciones en el currículo, sino que mediante el estudio de caso articulado al desarrollo de proyectos integradores, se pueden relacionar estas categorías.

Gran parte de los estudiantes que respondieron acertadamente los aspectos relacionados con el cuerpo de conocimiento de su saber disciplinar, consideran que es importante la formación de competencias transdisciplinarias que en últimas se relacionan con la creatividad y la innovación como fuente primaria del avance en la concepción, diseño, implementación y operatividad de sistemas, procesos o soluciones a necesidades del contexto.





La inclusión de temáticas orientadas al fortalecimiento de la creatividad y la innovación, no solo posibilitan el mejoramiento del desempeño de los estudiantes en el desarrollo de proyectos y en la solución de problemas, sino que posibilitan un entorno propicio para el emprendimiento de cara a los componentes articuladores de soluciones en Ciencia, Competitividad, Tecnología e Innovación.

## Referencias Bibliográficas

- Ashby, W. R. (1956). *An introduction to cybernetics*. Londres: Chapman Hall [en español (1972): "Introducción a la cibernética", Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires].
- Bohm, D., & Peat P, D. (1987). *Science, order and creativity*. New York: Bantam Books.
- Bourque, P., & Fairley, R. E. (2014). *Guide to the Software Engineering Body of Knowledge. SWEBOK 3.0*. Hoes Lane, Piscataway: IEEE Computer Society.
- Burgess, K. L. (2004). Is your case a problem? *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 42-44.
- Conant, J. B., & Van Deventer, W. C. (1951). The growth of the experimental sciences: An experiment in general education. *Science Education*, 112-114.
- Corporación Universitaria Americana. (2015). *Marco general. Plan de desarrollo 2016 - 2025*. Medellín: Sello editorial CORUNIAMERICANA.
- Davenport, T., & Prusak, L. (2001). *Conocimiento en acción. Cómo las organizaciones manejan lo que saben*. Buenos Aires: Prentice Hall.
- Davis, C., & Yadav, A. (2014). Case studies in Engineering. En A. Johri, B. M. Olds, & (Eds.), *Cambridge Handbook of Engineering Education Research* (pág. 763). Cambridge: Cambridge University Press.
- De Miguel, M. (2006). *Informe de Investigación: Modalidades de enseñanza Centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Engineering Accreditation Commission. (2017). *Criteria for accrediting engineering programs*. Baltimore: ABET.
- François, C. (2004). *International Encyclopedia of Systems and Cybernetics*. mörlenbach: Strauss GmbH.

- Fuchs, H. O. (1974). On kindling flames with cases. *Engineering Education*, 412-415.
- García García, E. (2009). Aprendizaje y construcción del conocimiento. En C. y. Lopez Alosa, *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*. (págs. 21-44). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Garvin, D. A. (2003). Making the case: Professional education for the world of practice. *Harvard Magazine*, 56-65.
- Harris, C. E. (2003). Methodologies for case studies in engineering ethics. *Emerging technologies and ethical issues in engineering*, 79-93.
- Henao Villa, C. F., García Arango, D. A., Aguirre Mesa, E. D., González García, A., Bracho Aconcha, R., Solórzano Movilla, J. G., & Arbolea López, A. P. (2017). Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la formación para la investigación en ingeniería. *Revista Lasallista de Investigación*, 179-197.
- Institute of Industrial and Systems engineers. (2016). *The Industrial engineering body of knowledge*. Georgia: Institute of Industrial and Systems engineers.
- Jaen, S. (2013). Ingeniería y creatividad. *Ingeniería y Sociedad*, 1.
- Koestler, A. (1967). *The ghost in the machine*. London: Hutchinson.
- Licensure and Qualifications for Practice Committee. (2013). *Professional Engineering Body of Knowledge*. Virginia: National Society of Professional Engineers.
- Llanes Ordóñez, J., & Massot Lafón, I. (2014). Evaluar a través de los estudios de casos. En N. Pérez-Escoda, *Metodología del caso en orientación* (págs. 52-63). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Maruyama, M. (1979). Mindscapes. *World Future Society Bull.*
- Medina García, V. H., Pérez Castillo, V. H., & Torres Acosta, J. H. (2011). *La investigación en Ingeniería: ciencia y tecnología de la información y del conocimiento*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Merseth, K. K. (1994). Cases, case methods, and the professional development of educators. *ERIC Digest*.
- Montero Lorenzo, J. M., Fernández-Avilés Calderón, G., & García Centeno, M. (2010). Contraste de independencia con corrección de continuidad asimétrica: Una aplicación al turismo cultural. *Anales de ASEPUMA*, 1-19.
- NationalAcademy of Engineering. (2004). *The Engineer of 2020*. Washington D.C.: National Academics Press.



- Newey, C. (1987). A case study approach to the teaching of materials. *European Journal of Engineering Education*, 59.
- Odum, H. T. (1971). *Environment, Power and Society*. New York: J. Wiley.
- Peirce, C. (1903). *Lecciones de Harvard sobre el pragmatismo. Lección VI: Tres tipos de razonamiento*. Crítica. Barcelona.: Traducción al castellano 1988. José Vericat.
- Pinzón Rueda, W. A., & Arango Londoño, C. A. (2015). Sistema de producción Toyota usando cibernética de tercer orden. *Épsilon*, 175-195.
- Relief & Development Institute. (1998). STATGRAPHICS, A Statistical Graphics Software System. *Disasters*, 304. Obtenido de <https://statgraphics.net/>
- Rus Arboledas, A. (2010). Los problemas de la educación. *Profesorado. Revista de currículum* , 1-14.
- Samaja, J. (2012). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sivasubramanian, S. (2016). *Process Model for Knowledge Management*. Pittsburgh: Carnegie Mellon University.
- Universidad Deusto. (2013). *Proyecto Tuning América Latina*. Obtenido de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=217&Itemid=246>
- Vesper, K. H. (1964). On the use of case studies for teaching engineering. *Journal of Engineering Education*, 56-57.
- Vesper, K. H., & Adams, J. L. (1969). Evaluating learning from the case method. *Engineering Education*, 104-106.

# Cultura, política y patrimonio: construcciones narradas

Daniel Gracia Armisen<sup>1</sup>  
Linda Estefanía López Salazar<sup>2</sup>  
Dany Esteban Gallego Quiceno<sup>3</sup>

## Resumen

La cultura, la política y el patrimonio son conceptos problemáticos por la multiplicidad de acepciones que las nominan y las describen, dependiendo de la corriente de pensamiento que las evalúe. Sin embargo para hacerle frente a las emergencias del presente en Latinoamérica los estudios interdisciplinarios que intentan relacionar conceptos de este tipo, permiten trazar una ruta de apoyo para comprender de manera compleja dichos fenómenos, a la luz de la praxis vital de la localidad, descreyendo de la razón metonímica que universaliza y torna en homogéneo el discurso reduccionista del canon occidental. Cultura, política y patrimonio hacen parte de un mismo bucle que tiene como punto de estudio el fortalecimiento del pensamiento latinoamericano y el desarrollo de la comprensión de la condición humana a la luz de sus rasgos particulares.

**Palabras clave:** cultura política, educación patrimonial, cultura, epistemologías del sur.

## Abstract

Culture, politics and heritage are problematic concepts due to the multiplicity of meanings that nominate and describe them, depending on the current

1 Licenciado en Filosofía y Ciencias Sociales. Doctorante en Historia. Docente Universidad de Antioquia. E-mail: 2013iush@gmail.com

2 Abogada. Magister en Escrituras Creativas. Directora del laboratorio de Narrativas adscrito a la Clínica Jurídica de la Corporación Universitaria Americana. E-mail: llopez@americana.edu.co

3 Magister en Educación. Doctorante en Ciencias de la Educación. Vicerrector Académico de la Corporación Universitaria Americana. E-mail: dgallego@coruniamericana.edu.co



of thought that evaluates them. However, to face the emergencies of the present in Latin America, the interdisciplinary studies that attempt to relate concepts of this type allow to trace a support route to comprehend in a complex way these phenomena, in light of the vital praxis of the locality, disbelieving of the metonymic reason that universalizes and renders the reductionist discourse of the Western canon homogenous. Culture, politics and heritage are part of the same loop that has as a point of study the strengthening of Latin American thought and the development of the understanding of the human condition in light of its particular features.

**Key words:** political culture, patrimonial education, culture, southern epistemologies.

### **Política y patrimonio: concepciones conectadas desde las *epistemologías del sur***

Política y patrimonio son nociones conectadas en tanto una y otra tienen qué ver con el desarrollo de una cultura en una sociedad determinada. La política interrelaciona las acciones públicas de los grupos poblacionales y el patrimonio determina la suma y las continuidades de las prácticas culturales del presente; ambas tienen que ver con el desarrollo histórico. El pensamiento político de una colectividad tiene que ver con fenómenos públicos que derivan de las subjetividades y de los procesos culturales en que ha estado inscrita su evolución. Evolución vista como tejido y no como linealidad desde una mirada compleja y no reduccionista. Para Peschard (2016), “la política es el ámbito de la sociedad relativo a la organización del poder. Es el espacio donde se adoptan las decisiones que tienen proyección social, es decir, donde se define cómo se distribuyen los bienes de una sociedad, o sea, qué le toca a cada quién, cómo y cuándo” (p. 11). Pero su existencia está determinada por las concepciones que se han gestado en el recorrido de las tradiciones, de las vivencias y de las prácticas sociales del grupo poblacional.

De su lado, la cultura política tiene que ver con el poder pero, en mayor medida, con la participación en ella, la concepción de su significado y el desarrollo de la misma, con la “distribución particular de patrones de orientación psicológica hacia un conjunto específico de objetos sociales –los propiamente políticos– entre los miembros de dicha nación. Es el sistema político interna-

lizado en creencias, concepciones, sentimientos y evaluaciones por una población, o por la mayoría de ella” (Peschard, 2016, p. 12).

Dentro de los sistemas democráticos la cultura política es fundamental porque la raíz misma del sistema impone la concepción de que la mayoría informada será la que tomará las decisiones que afectarán a la totalidad de la población. Justamente la cultura política es el rasero de legitimidad de las decisiones del Estado, en tanto esa, la racionalidad dialógica, constituye el marco indispensable de acción en los Estados Sociales de Derecho: “de la coincidencia que haya entre lo que concibe y espera la población de las autoridades y estructuras públicas y el desempeño de éstas” (Tejera, 1998, p. 22).

Política y patrimonio son nociones que se conectan en tanto ambas pueden analizarse no sólo desde su significación global sino desde su estructura local. Ambos conceptos han sido analizados desde puntos de vista universales que, en todo caso, excluyen la subjetividad y tienden a una falsa mirada homogeneizante. Política y patrimonio se desarrollan en cada sociedad a partir de las continuidades de la praxis y, hoy en día, se entiende que se les debe dar un tratamiento que deje de lado el canon de los establecido para asimilarlas como parte activa de las acciones diarias de los actores sociales.

Es por ello que Teixeira (2006) considera que el patrimonio debe trascender la visión canónica para dar paso a una transmaterial, mediante la cual se entienda que el patrimonio es el conjunto pasado y presente de una cultura, en la cual las prácticas vivas de una comunidad constituyen las identidades que deben visibilizarse para proteger la sociedad del universalismo homogeneizante. Como respuesta a la visión canónica del patrimonio la cultura política tiene mucho que aportar en la formación de los reconocimientos locales. Se habla, en consecuencia, de acciones políticas que tiendan a la educación patrimonial: “acción educacional, que tiene por base la cuestión patrimonial, es esencialmente política y se presenta como un fuerte instrumento de ciudadanía e inclusión social” (Teixeira, 2006, p. 134).

La educación patrimonial es, en sí misma, interdisciplinar porque implica decisiones políticas amparadas en reconocimientos locales de la población a partir del reconocimiento de las culturas; es decir, de la diversidad de las conformaciones humanas, y acepta que existen prácticas ideológicas que se han



impuesto de manera global con la finalidad de exaltar como preponderantes ciertas prácticas culturales, al tiempo que invisibilizan, excluyen, las prácticas sociales de los grupos que difieren de los usos de las universalmente aceptadas. Estas ideologías universalizantes imponen en su contracara, es decir, en aquellas por fuera del límite de sus contornos, una posición de invisibilidad que impide la discursividad borrando la voz de los diferentes. Es en este punto en donde el otro excluido adquiere el carácter de “salvaje”, de “extranjero”. Esta situación ha sido denominada como la condición del sujeto subalterno, aquel que, en palabras de Chakravorty: “no es un sujeto que ocupa una posición discursiva desde la que puede hablar o responder. Como indica Spivak, es el espacio en blanco entre las palabras, aunque el que se le silencie no significa que no exista” (2003, p. 298). Pero sí que su palabra sea connotación de “barbarismo” con lo cual se le resta importancia desde el ámbito de la racionalidad.

Esta situación de subalternidad está presente en las prácticas culturales y patrimoniales de las sociedades que no se han identificado con los paradigmas globales dominantes; en particular aquellas receptoras de los procesos coloniales y derivados del capitalismo. Esta es la tesis que defiende Boaventura de Sousa Santos cuando defiende la necesidad de comprender las epistemologías oscurecidas bajo la razón homogeneizante que excluye a todos aquellos que hacer parte de un Sur no geográfico pero sí antiimperial, por no comulgar con las prácticas culturales, económicas, políticas, entre otras, de los países del Norte.

Al iniciar la fundamentación de *Epistemologías del Sur*, Santos alude a la formación de conocimientos y saberes en un *Sur* que tiene como característica haber sufrido la imposición de la colonia y del capitalismo; con dicho concepto, quiere englobar a todos aquellos pueblos subalternizados aún cuando no se encuentren en el Sur geográfico. A estos pueblos, asegura Santos, se les ha invisibilizado en pro de una razón universalizante e instrumental. Santos, plantea la necesidad de reconocimiento e identidad de los sujetos frente a sus conocimientos, saberes y prácticas desde una cosmovisión ajena al positivismo, pero también a su contracara la teoría crítica, y lo hace porque, aunque ésta última se consolidó como oposición a la teoría positivista - capitalista, su lugar de formación fue la Europa del siglo XX, y por tal, no contempla circunstancias de dominación y formación anómala nacional propias de la conquista y la colonia que sí sufrieron los pueblos latinoamericanos.

Así pues, aunque Santos acepta la injerencia de la teoría crítica en terrenos de la emancipación de los saberes, descrece de su suficiencia en el contexto latinoamericano y propone las epistemologías del Sur, como una metodología que permitirá volver la mirada a lo propio, para repensar Latinoamérica desde sus emergencias y sus ausencias. Para Santos (2009), citado por Vianello (2011), las epistemologías del Sur son:

(...) una propuesta epistémica, ética y política basada en “el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, el sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad – económicos, políticos y culturales– que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas. (Vianello, 2011, p. 16)

Este autor, enmarca una serie de procedimientos para reencontrar los saberes oscurecidos por la tradición hegemónica a la que denomina como *razón metonímica*, la cual: “se afirma como una razón exhaustiva, exclusiva y completa, aunque sea sólo una de las lógicas de la racionalidad que existen en el mundo y sea sólo dominante en los estratos de la comprensión del mundo constituidos o influidos por la modernidad occidental” (Santos, 2009, p. 104). La importancia de darle luz a esta razón metonímica es que ella deviene del culto al individuo (el mismo, el unidimensional), de la homogeneización de saberes (lo científico y lo ignorante), de la concepción del tiempo como forzosamente ascendente (la sobrevaloración del futuro) y de la concepción de progreso global como norte de todas las sociedades.

Además de ello, la razón metonímica, como su nombre lo indica, se encarga de transnominar lo que no corresponde a su estirpe, por lo cual todo lo que no es científico es ignorante, todo lo que no es progreso global es atraso, todo lo que no tiende al futuro debe entenderse como fracaso. La razón metonímica cambia el contenido por el continente, la causa por el efecto, y designa todo





lo que no hace parte de sus directrices como *sub lime*: por debajo del límite, y por tanto, no civilizado, brutal o carente de valor: “La razón metonímica no se inserta en el mundo por la vía de la argumentación y de la retórica. No da razones de sí; se impone por la eficacia de su imposición. Y esa eficacia se manifiesta por la doble vía del pensamiento productivo y del pensamiento legislativo; así, en vez de razonabilidad de los argumentos y del consenso que tal doble vía hace posible, priman la productividad y la coerción legítima” (Santos, 2009, p. 104).

En este sentido, si tal razón metonímica ha estado amparada por el conocimiento canónico y el pensamiento legislativo es importante revisar las formas propias latinoamericanas para entender la urdimbre de tal comunión y plantear soluciones en materia de pensamiento político y patrimonial en Latinoamérica.

Boaventura de Sousa Santos (2009) plantea un procedimiento que denomina como *sociología de las ausencias*:

Se trata de una investigación que intenta demostrar que lo que no existe es, en verdad, activamente producido como no existente, esto es, como una alternativa no creíble a lo que existe. (...) El objetivo de las sociologías de las ausencias es transformar objetos imposibles en posibles, y con base en ellos, transformar las ausencias en presencias. (p. 109)

Así las cosas, la sociología de las ausencias busca dar visibilidad a todo lo que ha sido invisibilizado por no corresponder con el canon de lo occidental. Con base en la razón metonímica el mundo es reducido por una serie de lógicas que constituyen la forma de pensar propia de occidente en exclusión a todo lo que no se acoja a ellas. Dichas lógicas fortalecen una visión tradicional sobre el deber ser de los saberes, y de las prácticas socioculturales, relegando las manifestaciones que le sean contrarias a criterios de menor importancia o, incluso, exponiéndolas como equivocadas. La razón metonímica reduce el mundo porque impide que los participantes de la sociedad puedan ver más allá de lo que se ha establecido como canónico, anula las manifestaciones diversas e impide el ejercicio de las prácticas individuales y colectivas de quienes hacen parte del grupo de los excluidos.

Estas lógicas que configuran la razón metonímica son catalogadas por la sociología de las ausencias, de manera que se pueda advertir su campo de acción y, en este sentido, se encuentren alternativas para contrarrestar sus efectos homogeneizantes y transgresores de los derechos.

Las lógicas son catalogadas por Santos (2009) de la siguiente manera: a) *monocultura del saber y del rigor del saber* que determina una validez única de la evolución científica y del canon occidental del conocimiento; establece parámetros exclusivos de verdad y de calidad estética relegando las demás manifestaciones del saber y del arte no canónico a criterios de *ignorancia* o *incultura*; b) *la monocultura del tiempo lineal* que establece una historia lineal en los términos señalados por occidente, de manera evolutiva y con los períodos demarcados por el marco europeo; c) *lógica de la clasificación social* se trata de una clasificación desde el orden natural y la no existencia se da a raíz de la inferioridad insuperable de unos frente a otros; esta clasificación aparece en mayor medida frente a criterios sexuales y raciales; d) *La lógica de la escala dominante* se refiere a la escala visibilizada por occidente: lo universal y global, que torna inexistente el conocimiento local y particular; la lógica productivista responde al crecimiento económico como fundamentación primero de la racionalidad humana (Santos, 2009).

La alternativa ante estas monoculturas y lógicas la señala Santos (2009) como una metodología a partir de la sociología de las ausencias que se pregunte por las razones que dieron pie a estas lógicas e identifique los modos locales y particulares de enfrentarlas. Se trata de establecer mecanismos de investigación y de intervención académica en los cuales se descubra la lógica instrumental y se acuda a contrarrestarla mediante lo que también ha nominado Santos (2010) como *ecologías*.

Para el autor, estas lógicas tienen su contracara en las distintas ecologías; para la *monocultura del saber y del rigor del saber* opone la *ecología de los saberes* que se encargará de identificar los conocimientos vigentes invisibilizados por el canon. Se trata de una epistemología de los saberes para la emancipación social; toda vez que: “tornan visibles las realidades sociales y culturales de las sociedades periféricas del sistema-mundo donde la creencia en la ciencia moderna es más tenue, (...) y donde otras formas de conocimiento no científico y no occidental persisten en las prácticas sociales de vastos sectores de la población” (Santos, 2009, p. 117).



Ahora bien, una segunda ecología es la de los reconocimientos, la cual se opone a la lógica de la clasificación social porque descrece de las diferencias naturales y reconoce derechos de los históricamente excluidos: “en América Latina los movimientos feministas, feministas y afrodescendientes han estado al frente de la lucha por una ecología de los reconocimientos. (...) Esta diversidad confiere una nueva visibilidad a los procesos que caracterizan las diferenciadas y desiguales dinámicas del capitalismo global”. (Santos, 2009, p. 117)

Estos dos tipos de ecologías se enfrentan a los dos tipos de monoculturas o lógicas de la razón metonímica que, con mayor injerencia, impactan en el poder, la cultura y el patrimonio, debido a que se requiere reflexionar en los saberes y, al tiempo, es necesario impactar en la lógica de la clasificación social mediante la ecología de los reconocimientos, con la finalidad de reunir la teoría con la praxis en la reivindicación del patrimonio invisibilizado.

Pero para lograr comprender estas ecologías, la de los saberes y la de los reconocimientos, es fundamental retomar la concepción de la cultura desde terrenos interpretativos más amplios, mediante los cuales se pueda asimilar a las culturas latinoamericanas como depositarias de rasgos particularizantes sin incurrir en las lógicas de la razón metonímica; esto es, mediante un esfuerzo dialéctico y no de ingenua exaltación.

## **Cultura como narrativa desde la complejidad**

Como se expuso en anterior apartado la noción de cultura, al igual que la de patrimonio, tienen evoluciones teóricas que han intentado, mediante la solución de su conceptualización, generar límites precisos para su entendimiento. En este sentido, la cultura se ha descrito como aquel receptáculo en el que se “hallan condensadas herencias, imágenes compartidas y experiencias colectivas que dan a la población su sentido de pertenencia, pues es a través de ella que se reconoce a sí misma en lo que le es propio” (Peschard, 2016, p. 11). Hoy, los estudios culturales tienden a una mirada crítica no científicista de la misma, pero para llegar a este punto transitaron por los terrenos del estructuralismo y del simbolismo, los cuales aportaron nociones fundamentales frente al papel dialógico de lo cultural, el carácter semiótico de la misma y, la

relevancia de la diversidad cultural, mediante la cual se rompe con el paradigma de la razón metonímica, en tanto se equiparan los dotes de las culturas y se reduce el pensamiento sobre la evolución cultural diacrónica.

Lévi-Strauss (1999) considera que es necesario realizar una distinción inicial frente a los conceptos raza y cultura, en tanto las razas han hecho parte de los hegemónicos conceptos sobre tipologías excluyentes, en cambio al hablar de cultura se tendrá que pensar en su contenido plural; es decir que no existe la cultura sino *las culturas* puesto que: “dos culturas elaboradas por hombres que pertenecen a la misma raza pueden diferir tanto o más, que dos culturas que dependen de grupos racialmente alejados” (p. 37).

Esta diversidad cultural impone retos importantes para los seres humanos en tanto que la cultura determina los pensamientos y acciones iniciales de los sujetos y por tal, el instinto primario de los mismos es el de rechazar aquello que sea exógeno a su formación de certidumbres:

La humanidad cesa en las fronteras de la tribu, del grupo lingüístico, a veces hasta del pueblo, y hasta tal punto, que se designan con nombres que significan los «hombres» a un gran número de poblaciones dichas primitivas (o a veces —nosotros diríamos con más discreción— los «buenos», los «excelentes», los «completos»), implicando así que las otras tribus, grupos o pueblos no participan de las virtudes —o hasta de la naturaleza— humanas, sino que están a lo sumo compuestas de «maldad», de «mezquindad», que son «monos de tierra» o «huevos de piojo». A menudo se llega a privar al extranjero de ese último grado de realidad, convirtiéndolo en un «fantasma» o en una «aparición». (Lévi-Strauss, 1999, p. 40)

Lévi-Strauss (1999) realiza un análisis antropológico de las culturas a partir de la relación dialéctica entre lo uno y lo otro y expone la irredimible distinción que siempre se hace de lo propio en contraposición a lo extraño como aquello que no pertenece, por lo cual asimila como negativo. Asegura en su estudio que aún cuando el magnicidio indígena ocurrido en América es innegable, existieron en ambos casos -europeos e indígenas- rasgos identitarios frente a la consideración del otro como lo extraño y, por tal, lo incorrecto: “mientras que los españoles enviaban comisiones de investigación para averiguar si los indígenas poseían alma o no, estos últimos se empleaban en su-



mergir a los prisioneros blancos con el fin de comprobar por medio de una prolongada vigilancia, si sus cadáveres estaban sujetos a la putrefacción o no”. (Lévi-Strauss, 1999, p. 40) De esto se trata justamente el postulado cultural que debe defenderse. Debe buscarse que al intentar entablar una reivindicación cultural y patrimonial latinoamericana no se incurra en el error de la misma razón metonímica que ha propagado occidente mediante su exclusión. Esta, no es tarea simple.

Lo anterior, en vista de que, como expone el citado autor: “Al rechazar de la humanidad a aquellos que aparecen como los más «salvajes» o «bárbaros» de sus representantes, no hacemos más que imitar una de sus costumbres típicas. El bárbaro, en primer lugar, es el hombre que cree en la barbarie” (Lévi-Strauss, 1999, p. 40). Con ello impone un reto mayor a los estudios de la cultura en tanto asigna la cláusula de la mirada compleja en la cual debe reconocerse que, como lo asegura Edgar Morín, el punto de partida de un conocimiento racional es no desconocer que el error y la ilusión siempre son un riesgo, debido a que nuestros mismos sistemas de ideas protegen los errores y las ilusiones que residen en ellos (Morín, 1999).

Así también lo establece Kluckhohn (1999) cuando argumenta que la mirada hacia el otro es siempre un terreno de transformación del individuo debido a que impone una construcción ética del mismo; así la pregunta por el otro, la intención de comprender las culturas e incluso de reivindicar la propia, está atravesada por la seria decisión del individuo de poner en cuestión las ideologías que atraviesan su mirada del mundo:

Nos resistimos a cambiar nuestro yo interior, incluso cuando la alteración de las condiciones hace que sea evidentemente necesario. Nos lamentamos si otros pueblos no nos comprenden o no entienden los motivos que nos impulsan; pero si tratamos de comprenderlos a ellos, insistimos en hacerlo solamente en función de nuestros propios conceptos sobre la vida que suponemos son infaliblemente correctos. (Kluckhohn, 1999, p. 18)

Esta situación que considera Lévi-Strauss (1999) está en la raíz del pensamiento moderno, que, tal y como también lo indica Morín (1999) se desprende del paradigma cartesiano que dividió sujeto y objeto, (Morín, 1999, p. 8) implica una confrontación casi insalvable para la reflexión humana de que la

conformación del individuo se soporta en la multiplicidad de creencias que han estructurado su existencia en el presente: “Situado entre la doble tentación de condenar las experiencias con que tropieza afectivamente y la de negar las diferencias que no comprende intelectualmente, el hombre moderno se ha entregado a cientos de especulaciones filosóficas y sociológicas para establecer compromisos vanos entre estos dos polos contradictorios, y percatarse de la diversidad de culturas, cuando busca suprimir lo que ésta conserva de chocante y escandaloso para él” (Lévi-Strauss, 1999, p. 41). A esta comprensión tibia de los fenómenos culturales la denomina Lévi-Strauss como *falso evolucionismo*, a partir del cual se intenta: “suprimir la diversidad de culturas resistiéndose a reconocerla plenamente” (Lévi-Strauss, 1999, p. 41).

La pregunta que resuena, en consecuencia es ¿de qué manera puede entonces entenderse la cultura si el sujeto que debe realizar tal proceso comprensivo, se encuentra inmerso en unos factores subjetivos que impiden una mira integral de la misma? La respuesta es un tejido y no una definición unidireccional. Se trata pues, de un proceso de construcción ética del individuo a partir de una mirada que interrelacione no que simplifique, y es por ello que el paradigma de la complejidad surte sus efectos, por lo menos preventivos en este caso, al recordar que la única razón confiable es aquella que duda de la razón misma (Morín, 1999). Ello, entendiendo que la “historicidad de los hechos culturales depende la de la mirada del sujeto y de la posición en que éste se encuentre conforme a sus intereses” (Lévi-Strauss, 1999, p. 45).

También Lévi-Strauss ejemplifica esta situación basándose en la relatividad de los puntos de vista del observador. Afirma:

Desde nuestro nacimiento, el medio ambiente hace penetrar en nosotros de muchos modos conscientes e inconscientes, un complejo sistema de referencia consistente en juicios de valor, motivaciones y puntos de interés, donde se comprende la visión reflexiva que nos impone la educación del devenir histórico de nuestra civilización, sin la cual, ésta llegaría a ser impensable o parecería en contradicción con las conductas reales. Nosotros nos movemos literalmente con este sistema de referencias, y las realidades culturales del exterior no son observables más que a través de las deformaciones que el sistema le impone, cuando no nos adentra más en la imposibilidad de percibir lo que es. (Lévi-Strauss, 1999, p. 46)



Esta aseveración la apoya Geertz (2003) cuando analizando el carácter simbólico de la cultura explica que: el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido” (p. 20) Por lo cual considera que si se puede catalogar la cultura, de alguna manera, tendrá que ser como tejido, como una urdimbre: “ y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones”(p. 20).

Una de las maneras de confrontar esta urdimbre de la cultura desde la interpretación es analizarla como narración, como microrrelatos aledaños a los metarrelatos institucionalizados por el canon de la racionalidad metonímica derivada del paradigma cartesiano. Para lo cual, habrá que asegurar con Márquez y Díaz (2011) que “Las epistemes emergentes, es decir, las figuras del pensamiento en su origen son semionarrativas, imágenes, metáforas que nos permiten simbolizar la realidad a partir de la creación de los múltiples lenguajes que se autoproducen por medio de la significación del sentido de las cosas y los objetos” (p. 21). Así, se acepta la incertidumbre de los conocimientos humanos pero se dialoga de manera particularizadas con la diversidad de las culturas, visibilizando las características simbólicas identitarias de las mismas; con lo cual, al tiempo, se renuncia a la comprensión del mundo como la consolidación de un todo a partir de la sumatoria de las partes y se descubre, justamente, el todo en cada una de las partes.

Acudiendo de nuevo a Martínez y Díaz (2011), se relega a arcaísmo la lógica metonímica de lo uno y lo contrario, y se afianza: “La antigua sentencia de Heráclito, “nadie se baña dos veces en el mismo río”, que viene a confirmarnos la insustancialidad del mundo. Es decir, la inexistencia de universales a priori” (Márquez y Díaz, 2011, p. 21).

## Referencias Bibliográficas

Aguiar López, José. (2018). *Nuevos valores del patrimonio. Epistemes emergentes. Revista Caribeña de Ciencias Sociales (julio 2018). En línea: <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/07/patrimonio-epistemes-emergentes.html> //hdl.handle.net/20.500.11763/caribe1807patrimonio-epistemes-emergentes*

- Aguiló Bonet, Antoni; Jantzen, Wolfgang. (2017). Educación inclusiva y epistemologías del sur: contribuciones a la educación especial. *Nómaditas. Critical Journal Of Social And Juridical Sciences*, 51(2), 275-296. doi:10.5209/NOMA.55304
- Chakravorty Spivak, Gayatri. (2003). ¿puede hablar el subalterno?. *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. Retrieved sep 23, 2018, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0486-65252003000100010&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252003000100010&lng=en&tlng=es).
- Correa, César, Et al. (2010). En la ruta de las reformas fundamentales. Homenaje al maestro Edgar Morín desde su Centro de Formación de Formadores en Latinoamérica. Compilación de ensayos de estudiantes de Multiversidad Mundo Real Edgar Morín. Sonora México.
- Geertz, Clifford. (2003). La interpretación de las culturas. Gedisa.
- Peschard, Jacqueline. (2016). La Cultura Política Democrática. Instituto Nacional Electoral. Tlalpan. México.
- Kluckhohn, Clyde. (1999). Antropología. Fondo de Cultura Económica. México.
- Lévi-Strauss, Claude. (1999). Raza y cultura. Altaya, Madrid.
- Márquez Fernández, Álvaro; Díaz Montiel, Zulay. (2011). La complejidad: hacia una epísteme transracional Telos, vol. 13, núm. 1, enero-abril, pp. 11-29 Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín Maracaibo, Venezuela.
- Morín, Edgar. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2007). La Universidad en el siglo XXI Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. La paz: cides-umsa, asdi y Plural editores.
- Santos, \_\_\_\_\_. (2009). Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. México: Silo XXI. CLACSO.
- Santos, \_\_\_\_\_. (2011). "Introducción: las epistemologías del Sur", en: Vianello, A. y Mañé, B. (coords.), Formas-Otras: saber, nombrar, narrar, hacer, CIDOB, Barcelona
- Trotta, Nicolás; Gentili, Pablo. (Comp.). (2016). América Latina La democracia en la encrucijada. Edición en homenaje a la visita de la presidenta Dilma Rousseff a la Argentina. Buenos Aires: CLACSO.
- Tejera Gaona, Héctor; (1998). Cultura política, poder y racionalidad. *Alteridades*, julio-diciembre, 145-157.





Teixeira, Simonne. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(2), 133-145. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200008>



# Pensar a la universidad desde las narrativas: la dinámica de los procesos educativos y los retos del presente

Dany Esteban Gallego Quiceno<sup>1</sup>  
Linda Estefanía López Salazar<sup>2</sup>  
Daniel Gracia Armisén<sup>3</sup>

Si pudiera haber un progreso básico en el siglo XXI sería que ni los hombres ni las mujeres siguieran siendo juguetes inconscientes de sus ideas y de sus propias mentiras (Morín)

## Resumen

El error y la ilusión son dos conceptos fundamentales para entender la complejidad, teoría de corte epistémico que inunda los saberes preestablecidos y la forma de conocimiento cotidiana y científica de los seres humanos. Dicha complejidad es un punto de mira para construcciones tan sólidas como la universidad, ya que permite repensar las prácticas institucionales y las de los sujetos que conforman dicha organización. En adelante, se expondrán los análisis teóricos en el tema, los cuales llevan a comprender el papel educativo como un reto del presente, ante el cual solo se muestran a su altura las soluciones complejas; esto es, las que aceptan el carácter multidimensional del ser humano y luchan contra el reduccionismo.

**Palabras clave:** complejidad, educación integral, paradigma de la simplificación, reconocimiento intersubjetivo.

---

1 Magister en Educación. Doctorante en Ciencias de la Educación. Vicerrector Académico de la Corporación Universitaria Americana. [dgallego@coruniamericana.edu.co](mailto:dgallego@coruniamericana.edu.co)

2 Abogada. Magister en Escrituras Creativas. Directora del laboratorio de Narrativas adscrito a la Clínica Jurídica de la Corporación Universitaria Americana. [llopez@americana.edu.co](mailto:llopez@americana.edu.co)

3 Licenciado en Filosofía y Ciencias Sociales. Doctorante en Historia. Docente Universidad de Antioquia. [2013iush@gmail.com](mailto:2013iush@gmail.com)



## Abstract

The error and the illusion are two fundamental concepts to understand the complexity, theory of epistemic cut that floods the pre-established knowledge and the form of daily and scientific knowledge of the human beings. This complexity is a point of view for constructions as solid as the university, since it allows us to rethink the institutional practices and those of the subjects that make up said organization. From now on, the theoretical analysis in the subject will be exposed, which led to understand the educational role as a challenge of the present, before which only complex solutions are shown at their height; that is, those that accept the multidimensional character of the human being and fight against reductionism.

**Key word:** Complexity, integral education, paradigm of simplification, intersubjective recognition.

## Introducción

Edgar Morín es un pensador imprescindible en los tiempos que corren debido a la actualidad de sus reflexiones. Desde hace más de diez años expuso las competencias requeridas para los procesos educativos del futuro y esas habilidades todavía se ven a la distancia. No existe pues, una integración total de dichos contenidos en los programas básicos o universitarios. Tampoco, puede asegurarse que sus *saberes necesarios* transversalicen el currículo o los planes institucionales; sin embargo, cada vez se tornan más imperiosos. La educación requiere hoy más que en cualquier otra época replantearse sus formas y sus contenidos, no sólo desde una postura ética de su labor, sino a causa de los retos del presente.

En este sentido la Universidad, como espacio privilegiado para la construcción del conocimiento, no escapa a la obligatoria autorreflexión de sus actores frente al papel que están desempeñando en un mundo diverso, en donde las relaciones sociales, ecológicas y tecnológicas requieren cada vez más de una mirada no reduccionista. Es por ello, que el presente artículo reflexiona sobre la complejidad educativa como debate perentorio y sobre los conocimientos pertinentes para el siglo XXI. Espacio en el cual las narrativas se descubren como lugar de encuentro intersubjetivo y contexto para la complejidad.

## **Emergencias educativas: la necesidad de una mirada compleja de la educación**

La educación en el presente, como muchas veces se ha dicho, requiere un análisis de mayor envergadura en razón a los cambios precipitados que ha generado la transición tecnológica del último siglo; sin embargo, además de modernizar el pensamiento de maestros y estudiantes sobre la concepción del aprendizaje y las formas del proceso de enseñanza, la pregunta fundamental reside en el conocimiento, no sólo en qué se debe enseñar o cómo debe hacerse, sino en la pertinencia de los conocimientos actuales de maestros y estudiantes a la luz de los procesos históricos que han determinado lo que hoy son las colectividades.

Así las cosas, para afrontar los retos del presente y del futuro la primera acción es sobre el sujeto. No se trata, en consecuencia, de implementar nuevos métodos de enseñanza - aprendizaje sino de deconstruir esos conocimientos adquiridos por el sujeto que no le permiten aceptar la inminencia del error y de la ilusión en los juicios humanos; es decir, en las representaciones mentales, intelectuales y afectivas.

Edgar Morín (1999), hablando de los saberes necesarios para la educación del futuro y de la complejidad como instrumento de comprensión y autoanálisis, señala que existen tres problemas fundamentales en el conocimiento atribuibles a la modernidad, los cuales determinan las formas de entender el conocimiento en la actualidad. Estos problemas son, en principio, el de la disyunción y especialización cerrada que se refiere a la hiperespecialización de los conocimientos que: “impide ver tanto lo global (que fragmenta en parcelas) como lo esencial (que disuelve); impide inclusive, tratar correctamente los problemas particulares que sólo pueden ser planteados y pensados en un contexto”. (Morín, 1999, p. 15); luego, se encuentra el problema de la reducción y disyunción que demarcó la metodología de las ciencias a partir de una mirada teleológica según la cual, para comprender la totalidad, es necesario dividir dicho todo en el estudio de sus partes. (Morín, 1999, p. 15); finalmente se encuentra el problema de la falsa racionalidad en tanto se ha cimentado el conocimiento en una presumible racionalidad totalizadora que ha excluido cualquier otro tipo de racionalidad. Dicha acción implica un reduccionismo que no avizora las posibles implicaciones de las decisiones a largo plazo (Morín, 1999, p. 17).



Estos problemas se originan a partir de una idea dual que exalta y segrega, propio del pensamiento racionalista sobre el cual se erigió la ciencia moderna: “En efecto, la ciencia occidental se fundó sobre la eliminación positivista del sujeto a partir de la idea de que los objetos, al existir independientemente del sujeto, podían ser observados y explicados en tanto tales”. (Morín, 2009, p. 38) Se trató pues de una concepción objetivista que excluyó al sujeto del ámbito de su propio conocimiento e implantó teorías con pretensiones universalistas.

Morín (2009) asegura que estas formas de concebir el conocimiento en el pasado y que se viven aún en el presente consolidan lo que él denomina como *paradigma de la simplificación* propiciado en occidente a partir de la corriente cartesiana que dividió sujeto y objeto: “Descartes formuló ese paradigma maestro de Occidente, desarticulando al sujeto pensante (ego cogitans) y a la cosa extensa (res extensa), es decir filosofía y ciencia, y postulando como principio de verdad a las ideas «claras y distintas», es decir, al pensamiento disyuntor mismo” (Morín, 2009, p. 15).

Este paradigma de la simplificación se extendió en las prácticas de enseñanza – aprendizaje desde la mirada misma del docente en relación vertical con el estudiante, a raíz de que este último se constituía en sujeto receptor – pasivo del conocimiento; la actividad de formación correspondió a la adquisición de saberes universalmente establecidos, mediante tipologías y construcciones reduccionistas; al tiempo que se dividió a las ciencias mediante criterios de valor que exaltaron la verdad como criterio de cientificidad; una verdad objetiva, comprobable y verificable a la luz de los ideales universales.

Ante este panorama, la labor educativa se muestra como una acción de reconfiguración de subjetividades a partir del autoconocimiento de maestros y estudiantes, con base en la reflexión crítica de lo que significa conocer. Justamente Morín (2009) afirma que existe una gran diferencia frente a las nociones programa y estrategia, en tanto en la primera se presume que lo establecido se mantendrá ordenado y estático, mientras en la segunda, se entiende que orden y caos se alternan en todos los procesos vitales humanos, incluido el de adquisición de conocimiento y, por tal, la acción educadora debe tender menos a establecer programas educativos y más a construir estrategias de educación que incluyan el proceso dialéctico natural de todo acto de conocer.

Para Morín (1999) estas estrategias son institucionales en tanto todo organizado para la enseñanza, pero también deben construirse desde la parte; esto es, desde el sujeto, desde la puesta en tela de juicio de sus paradigmas y la reformulación de las prácticas de enseñanza que emplea para acompañar al otro, al estudiante, no sólo a adquirir competencias específicas, sino a formarse integralmente de manera crítica desde la subjetividad autoemancipadora: “La labor educativa, en consecuencia, deberá partir de procesos de autoconocimiento subjetivo en los cuales pueda empezarse por la apertura del maestro a la comprensión de sus propias incomprensiones, paso primero para reevaluar qué y cómo debe ser el conocimiento del presente y del futuro” (Morín, 1999, p. 4).

El primer paso para esta actividad autocrítica del maestro es el reconocimiento de que su conocimiento, de que todo conocimiento, siempre está expuesto al riesgo del error y de la ilusión que están mediados por su relación con lo externo (interacción con los demás y con el ambiente) y por lo interno (las propias visiones emocionales, mentales e intelectuales del sujeto). Esta comprensión permite reflexionar sobre la subjetividad, pero también, sobre el carácter de traducción que tiene todo conocimiento:

Nuestros sistemas de ideas (teorías, doctrinas, ideologías) no sólo están sujetos al error, sino que también protegen los errores e ilusiones que están inscritos en ellos. Forma parte de la lógica organizadora de cualquier sistema de ideas el hecho de resistir a la información que no conviene o que no se puede integrar. Las teorías resisten a la agresión de las teorías enemigas o de los argumentos adversos (Morín, 1999, p. 5).

También lo explica Guerci de Siufi (2000) al aseverar que: “toda interpretación genera conflicto, emerge de dos comportamientos hermenéuticos posibles: la restauración del sentido y la de la sospecha, ante qué, ante los intereses que entran en juego en la relación humana mediada por el lenguaje, en su componente ideológico”. (p. 95) Estas afirmaciones permiten reflexionar sobre la complejidad del ser humano y de las múltiples interacciones que ocurren en el proceso de conocimiento; muchas de las cuales, incluso, evitan reconocer el error y la ilusión sin que el sujeto lo perciba.



El ser humano es una organización compleja que es, al tiempo, biológica, mental, emocional... por lo cual la racionalidad no puede tratarse como un compartimento aislado del conjunto. En este sentido, tanto teorías como emociones, e incluso las necesidades biológicas, pueden llevar al sujeto a errar o a considerar como válida la ilusión; pero, más importante que comprender dicha capacidad de error, es decir, la imposibilidad de un conocimiento universal o absoluto, es fundamental entender que, incluso sabiéndolo, el sujeto se auto protege de aceptar sus propios errores.

Es por ello, que la intención del autor es que al entender la complejidad del conocimiento humano y sus riesgos, el sujeto se dirija hacia una constante autocrítica que domestique sus propias ideas: “De allí, la paradoja ineludible: debemos llevar una lucha crucial contra las ideas, pero no podemos hacerlo más que con la ayuda de las ideas. No debemos nunca dejar de mantener el papel mediador de nuestras ideas y debemos impedirles su identificación con lo real. Sólo debemos reconocer, como dignas de fe, las ideas que conllevan la idea de que lo real resiste a la idea” (Morín, 1999, p. 10).

Así las cosas, la duda y la ética de la autoconstrucción son el pilar esencial para afrontar la educación del presente y del futuro; una que no inicia en la crítica a las instituciones o los desarrollos históricos sino al sujeto que percibe el mundo y hace parte integrante de él: “en la búsqueda de la verdad, las actividades auto-observadoras deben ser inseparables de las actividades observadoras, las autocríticas inseparables de las críticas, los procesos reflexivos inseparables de los procesos de objetivación” (Morín, 1999, p. 11).

Para dar cuenta de esta teoría Morín habla de la urgencia de comprender la complejidad del mundo, de las relaciones intersubjetivas y del sujeto como co-creador de la realidad. Así, establece que el orden y el desorden como contrarios no deben ser excluyentes, sino que deben coexistir para permitir la apertura de los sistemas de conocimiento. Para explicarlo, Morín (2009) recurre a la física y a la exposición que la misma realiza frente a los sistemas cerrados y abiertos. Argumenta Morín (2009) que a partir de algunos sistemas de la física como los vivientes se puede entender que la dialéctica ente positivo – negativo, caos – orden, equilibrio – desequilibrio, entre otros, son fundamentales ya que su: “existencia y estructura dependen de una alimentación exterior y, en el caso de los sistemas vivientes, no solamente material-energética, sino también organizacional-informacional”. (p. 23) Para ejemplificarlo indica que: “la

constancia de la llama de una vela, la constancia del medio interno de una célula o de un organismo, no están ligados en modo alguno a un equilibrio (...) hay, por el contrario, desequilibrio en el flujo energético que los alimenta y, sin ese flujo, habría un desorden organizacional que conllevaría una decadencia rápida”. (Morín, 2009, 23) Ante esta circunstancia, enfatiza en que las leyes de lo viviente no son de equilibrio sino de interrelación entre la dualidad equilibrio – desequilibrio, y que: “la inteligibilidad del sistema debe encontrarse no solamente en el sistema mismo, sino también en su relación con el ambiente, y esa relación no es una simple dependencia, sino que es constitutiva del sistema” (Morín, 2009, p. 24).

Por ello, la complejidad se explica como tejido en el que las partes y el todo se interrelacionan, pero no como fenómeno cuantitativo sino de reciprocidad: “la complejidad no comprende solamente cantidades de unidades e interacciones que desafían nuestras posibilidades de cálculo; comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. En un sentido, la complejidad siempre está relacionada con el azar” (Morín, 2009, p. 35).

En terrenos del conocimiento, aceptar que los seres vivos y la sociedad misma no se constituyen a partir de visiones simplistas sino complejas, permite otras miradas sobre la convivencia y el aprendizaje; pero más importante, es concebir que la complejidad da cuenta de una explicación integral de lo humano afirmando que la capacidad humana por excelencia es, justamente, la de hacerle frente a las incertidumbres: “Una de las conquistas preliminares en el estudio del cerebro humano es la de comprender que una de sus superioridades sobre la computadora es la de poder trabajar con lo insuficiente y lo impreciso” (Morín, 2009, p. 36).

Así, tal y como asegura Trotta, Et, al, (2016): “la labor de la academia no es exclusivamente la de instruir profesionales en los ámbitos tradicionales, sino la de plantearse su función social sobre el entorno”. (p. 61) La complejidad del entorno en materia de subjetividad e intersubjetividad fija un reto primordial para la educación del siglo XXI, que ha sido descrito por Boaventura de Sousa Santos (2007) cuando exige a la universidad que: “se vuelque sobre su entorno y forme estudiantes para enfrentar las incertidumbres actuales y las desigualdades históricas” (p. 60) .





En la misma línea explica Edgar Morín (2010) en el prólogo del texto *En la ruta de las reformas fundamentales* que el quehacer de la educación actual debe centrarse en una relación indisoluble entre los contenidos académicos y su puesta en marcha dependiendo de cada contexto. Llama la atención a la universidad para que deje de ser la *urna de los conocimientos transmisibles* y se permee de las realidades cotidianas. (Morín, 2010) Se trata de entender a la universidad como comunidad de acciones complejas que fortalezca competencias para enfrentar las incertidumbres, y no sólo como garante de la construcción de saberes hegemónicos.

## **Pensar la universidad desde las narrativas:**

A la luz de la globalización productiva que hoy impera en los sistemas académicos y que se basa en la lógica de la *razón metonímica* para Santos y del *paradigma de la simplificación* para Morín, hoy más que nunca se requiere hablar de una renovación desde las concepciones epistemológicas de lo que es la universidad. Desde este punto de vista, se trazan directrices para un conocimiento pertinente que, en palabras de Morín, (1999) debe evidenciar el contexto, lo global, la multidimensionalidad, y la complejidad.

Un conocimiento es pertinente cuando reconoce que el contexto es fundamental para que las informaciones adquieran sentido, de manera que una educación basada en conceptos reduccionistas que aíslan las partes del conjunto desconoce la importancia que tiene situar cada uno de esos conocimientos en su contexto y la forma en que esos conocimientos varían si el contexto cambia (Morín, 1999, p. 12).

Un conocimiento es pertinente si es Global, en la medida que entienda que: “todo tiene cualidades o propiedades que no se encontrarían en las partes si éstas se separaran las unas de las otras (...) como cada punto singular de un holograma contiene la totalidad de la información de lo que representa, cada célula singular, cada individuo singular contiene de manera holográfica el todo del cual hace parte y que al mismo tiempo hace parte de él” (Morín, 1999, p. 13).

Un conocimiento es pertinente si reconoce la Multidimensional, la cual acepta que el ser humano es: “a la vez biológico, síquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas...” (Morín, 1999, p. 13) Por lo cual, los procesos cognoscitivos ocurren a partir de lo racional pero también de lo social, emocional, entre otros.

Un conocimiento es pertinente si da cabida a la comprensión de la Complejidad, la cual se consolida como una solución de auto análisis y de reflexión frente al pensamiento reduccionista en la medida en que “son inseparables los elementos que constituyen el todo”. (Morín, 1999, p. 13) Este conocimiento pertinente da pie a formular reflexiones frente a los procesos educativos del presente y el futuro desde una mirada que interrelacione partiendo de la autorreferencialidad; esto es, de la concepción del sujeto sobre sí mismo, y de su lucha contra los estereotipos que lo gobiernan y los riesgos biológicos, sociales, emocionales e intelectuales frente al error y la ilusión inmersos en todo proceso de conocimiento.

Todas las características descritas del conocimiento pertinente permiten formular la afirmación de que, en realidad, el principal requerimiento en la educación actual es el de generar procesos de reconocimiento intersubjetivo en los que, mediante el encuentro dialéctico entre maestro - alumno, se cocree y autoevalúe a través de prácticas argumentativas basadas en acciones comunicativas.

Este reconocimiento: “es considerado en amplios y variados círculos de la filosofía contemporánea como una de las aportaciones principales y de mayor actualidad de Hegel a la reflexión sobre la identidad personal, la intersubjetividad y la estructura normativa de la sociedad”. (De la maza, 2010, p. 65) En la primera mitad del siglo XX fue retomado por la Escuela de Frankfurt, propiamente por Lukács, y, luego, fue desarrollado por pensadores como Habermas (1991) y Honneth (1997). El reconocimiento es necesario para la construcción de las subjetividades y para la integración del tejido social. Se trata de que el sujeto, como parte del todo, se reconoce de manera individual, se repiensa y se autocritica; luego, en un intercambio comunicativo con los otros actores que conforman el todo se entiende parte, comprendido, validado y, por tanto, reafirma su propia subjetividad y la de los integrantes del tejido: “las personas adquirirían una relación libre consigo mismas y una autonomía individual



solo en la medida en que cuentan con la aprobación o afirmación del medio social” (Basaure, 2011, p. 77). Existiría, por tanto, una ineludible relación entre subjetividad y el desarrollo del todo; esto es, de las estructuras sociales (Kaulino, 2015, p. 7).

Para Honneth (1997) el reconocimiento del sujeto sobre sí mismo y su validación por parte de los sujetos externos genera autoentendimiento cultural y fortalecimiento del tejido social: “el autoentendimiento cultural de una sociedad proporciona los criterios según los que se orienta la valoración social de las personas, porque sus actuaciones pueden ser intersubjetivamente estimadas en la medida que cooperan en la realización de valores socialmente definidos” (Honneth, 1997, p. 150). Este pensamiento sobre el reconocimiento se extiende del sujeto a los otros y del nivel dialógico al nivel social; asimismo incluye al cosmos que rodea lo humano.

Para Morín (1999) entender la función del reconocimiento dentro de la sociedad es una vía adecuada para entender y enseñar la condición humana, ya que “La educación del futuro deberá velar por que la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad, y que la de su diversidad no borre la de la unidad. (...) Comprender lo humano, es comprender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad. Hay que concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad del uno”. (Morín, 1999, p. 23) El acto dialéctico que exige el reconocimiento hace hincapié en la ética de la comprensión que: “pide argumentar y refutar en vez de excomulgar y anatematizar”. (Morín, 1999, p. 47) El reconocimiento no es pues una validación absoluta por parte del otro ni una identificación completa, es la posibilidad de verse comprendido por otro, aun cuando media la unidad y la diversidad.

Así, este reconocimiento intersubjetivo permite la educación desde la otredad: “desde esta perspectiva educativa, la comprensión, el entendimiento, el saber, el conocimiento, (...) del ser emocional, ético y estético ocurren en el devenir del acto pedagógico, mediante la co-presencia expresiva y discursiva entre educador y educando”. (Vargas, 2016, p. 226) La educación en la otredad supone la existencia de una estética transformadora del individuo, permite entender al tejido de interacciones del sujeto como narrativas múltiples que componen el todo. Estas narrativas son válidas debido a que se acepta que no existe una verdad absoluta sino un número ilimitado de certezas derivadas

de los actores que medien en las relaciones sociales. Así no habrá una verdad, unilateral y universal, sino que existirán muchas certezas, válidas todas, en tanto múltiples actores del mundo social.

## Conclusiones

Los retos que en el presente enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) se centran en la formación de los sujetos más que en la formación de contenidos. Aun cuando los contenidos son fundamentales para desarrollar competencias para el progreso social, la formación en un pensamiento complejo está en el primer orden si se quiere hacer un verdadero cambio en las mentalidades de los educandos.

Esta centralización en el sujeto aparece del análisis de las problemáticas de la modernidad descritas por Morín, las cuales tienen que ver con la disyunción y especialización de los conocimientos y con la racionalidad totalizadora. Estas problemáticas generan un pensamiento reduccionista en los actores sociales, lo cual impide una educación que realmente interrelacione teoría y práctica y que se corresponda con las transformaciones que ocurren a diario en el mundo.

Un conocimiento pertinente será, en consecuencia, contextual y multidimensional. Con lo cual, se tendrán en cuenta las condiciones biológicas, sociales, racionales, psicológicas, entre otras, de lo humano. En este sentido, las narrativas emergen como espacios de conocimiento social, mediante las cuales se facilita comprender la complejidad humana y se puede educar desde la multidimensionalidad.

## Referencias Bibliográficas

- Aguiló Bonet, Antoni; Jantzen, Wolfgang. (2017). Educación inclusiva y epistemologías del sur: contribuciones a la educación especial. *Nómaditas. Critical Journal Of Social And Juridical Sciences*, 51(2), 275-296. doi:10.5209/NOMA.55304
- Correa, César, Et al. (2010). En la ruta de las reformas fundamentales. Homenaje al maestro Edgar Morín desde su Centro de Formación de For-



- madores en Latinoamérica. Compilación de ensayos de estudiantes de Multiversidad Mundo Real Edgar Morín. Sonora México.
- De la Maza Samhaber, Luis Mariano. (2010). Actualizaciones del concepto hegeliano de reconocimiento. *Veritas*, (23), 67-94. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732010000200004>
- García Duarte, Samuel. (2005). Un acercamiento al desarrollo del pensamiento. ¿progresión y/o regresión?: una posibilidad para reflexionar *Tiempo de Educar*, vol. 6, núm. 12, julio-diciembre, 2005, p. 317-356, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Guerci de Siufi, Beatriz. (2000). La mirada hermenéutica: verso y reverso. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (15), 91-95. Recuperado en 13 de noviembre de 2018, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-81042000000200008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042000000200008&lng=es&tlng=es).
- Habermas, Jürgen. (1991). *Modernidad Versus Postmodernidad: En Colombia. El Despertar de la Modernidad*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Honneth, Axel (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, Crítica, Barcelona.
- Honneth, Axel. (2007). *Reificación Un estudio de la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- Kaulino, Adriana. (2015). *Historia Crítica y Teoría Social: La Teoría del Reconocimiento de Axel Honneth Como Enfoque Teórico Para una Historia Crítica de la Psicología*.
- Mandoki, K (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura/ Prosaica I*. México: Siglo XXI.
- Morín, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morín, Edgar. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Vargas Manrique, Pedro. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*. V. 14, N. 17. Bogotá.

# Las narrativas como estrategia didáctica en la autoevaluación de las instituciones de educación superior

Catalina Morales Duque<sup>1</sup>  
Dany Esteban Gallego Quiceno<sup>2</sup>  
Linda Estefanía López Salazar<sup>3</sup>

## Resumen

Hablar de autoevaluación implica, necesariamente, un acto reflexivo producto del cual se establece una ruta de mejoramiento hacia la calidad, entendida ésta no como un concepto único, por el contrario, se trata de una acepción flexible y cambiante conforme evoluciona la sociedad. Es por ello, que será cada institución educativa la que deberá definir qué es calidad para ella y desde esta óptica implementar un sistema de autoevaluación que se ajuste a la representación de la realidad que tienen los individuos que hacen parte del proceso educativo. En este orden de ideas, el lenguaje se convierte en la base central, sobre la cual convergen los planes de mejoramiento y la relación enseñanza-aprendizaje, puesto que las narrativas como didáctica o metodología de autoevaluación permiten, en una doble vía, el fortalecimiento integral de las Instituciones de Educación Superior.

**Palabras clave:** autoevaluación, calidad, didáctica, narrativas, educación.

1 Abogada, Magíster en Derecho con énfasis en el área de Derecho de Trabajo y Seguridad Social de la Universidad Pontificia Bolivariana, Especialista en Derecho Laboral y Relaciones Industriales, Especialista en Responsabilidad Civil y del Estado. Docente y Coordinadora de Autoevaluación del Programa de Derecho de la Corporación Universitaria Americana, sede Barranquilla. Correo electrónico: catalinamorales.abogada@gmail.com .

2 Magister en Educación. Doctorante en Ciencias de la Educación. Vicerrector Académico de la Corporación Universitaria Americana. E-mail: dgallego@coruniamericana.edu.co

3 Abogada. Magister en Escrituras Creativas. Directora del laboratorio de Narrativas adscrito a la Clínica Jurídica de la Corporación Universitaria Americana. E-mail: llopez@americana.edu.co



## Abstract

Speaking of self-evaluation necessarily implies a reflective act, product of which establishes a path of improvement towards quality, understood not as a single concept, on the contrary, it is flexible and changing as society evolves, which is why it will be educational institution, who must define what is quality and from this point of view implement a self-assessment system that fits the representation of the reality that individuals who are part of the educational process have. In this order of ideas, language becomes the central base, on which the improvement plans and the teaching-learning relationship converge, since the narratives as didactic or self-evaluation methodology allows, in a double way, the integral strengthening of the universities.

**Key words:** self-evaluation, quality, didactics, narratives, education.

## Introducción

El objetivo del presente artículo consiste precisamente en proponer como estrategia de autoevaluación una metodología basada en relatos, que sea pertinente con el espíritu de la institución educativa, el contexto social e histórico y que, por ende, facilite el proceso de reconocimiento de la identidad universitaria con miras a generar planes de mejoramiento acertados y eficaces que redunden en beneficio de la comunidad educativa.

Por lo anterior, establecer una didáctica en los procesos de autoevaluación que conlleve efectivamente a la calidad se constituye entonces en uno de los retos más importantes para las IES actuales. Más aún cuando tanto el Ministerio de Educación Nacional como el Consejo Nacional de Acreditación, estipulan una serie de lineamientos y un sin número de requisitos a cumplir para lograr la acreditación en alta calidad, lo que en cierta medida ha repercutido, a lo largo de los últimos años, en una aparente distorsión de los fines primordiales de las Instituciones de Educación Superior, llegando a tratarse los conceptos de *calidad* y *acreditación* como sinónimos, cuando no lo son, en primera medida porque la calidad está sujeta a la historia y perspectiva de los actores de la comunidad universitaria y de la sociedad; y en segundo lugar, porque una “lista de chequeo” sobre factores y aspectos evaluables no implica, imperativamente, *calidad en la educación*.

En este sentido, las narrativas como estrategia didáctica para el reconocimiento de las falencias y de las oportunidades de la institución, aportan al proceso de autoevaluación un diagnóstico fidedigno que, al ser comparado con otros relatos, permite la generación de planes de mejoramiento que redunden en la sinergia enseñanza-aprendizaje, posibilitando la construcción de pensamiento crítico y potenciando los procesos de formación universitaria. Lo que finalmente repercute en la *calidad de la educación*, siendo por lo tanto pertinente con los contextos sociales, tal y como señala la Unesco (2007) *“Para que haya pertinencia, la educación tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes de los diversos contextos sociales y culturales”*.

## ¿Qué es autoevaluación?

El concepto de autoevaluación varía en la medida que cambia el entorno educativo, pues dependerá en gran parte de las personas que componen ese escenario académico, estudiantes, profesores, directivos, rectores, cada uno vital en el engranaje que compone los procesos de autoevaluación institucional. Para el Ministerio de Educación Nacional la autoevaluación institucional, conocida por sus siglas (AEI), se compone de todo un conjunto de actuaciones a las cuales se integra la comunidad universitaria y por medio de las cuales la institución puede realizar un dictamen de todos aquellos aspectos que se constituyen en su sello diferenciador, sus fortalezas y así mismo, las falencias y desafíos que debe enfrentar para hacer de lo que ya se tiene algo mejor, acorde con el espíritu e identidad de la institución. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en la Guía para el mejoramiento institucional, explicó:

La primera etapa de la ruta del mejoramiento continuo es la autoevaluación institucional. Este es el momento en el que el establecimiento educativo recopila, sistematiza, analiza y valora información relativa al desarrollo de sus acciones y los resultados de sus procesos en cada una de las cuatro áreas de gestión. Con ello es posible elaborar un balance de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento, las cuales serán la base para la formulación y ejecución del plan de mejoramiento. Ministerio de Educación Nacional. (2008)





En consecuencia, la autoevaluación como sinónimo de autocontrol pretende no solo la inspección continua de los procesos internos, sino que, a partir de la recolección y valoración de información, se diseñen auténticos “Planes de Mejoramiento” que permitan superar los obstáculos, aspectos vulnerables y mejorar la forma en la que se han venido haciendo las cosas. Dada la complejidad que puede enmarcar este proceso, el Ministerio de Educación Nacional ha creado documentos de apoyo para que las instituciones puedan implementar dichos planes, partiendo por la reflexión de lo que estos constituyen en sí mismos, al respecto la Guía No 5 del MEN señala:

El mejoramiento, materializado a través del Plan de Mejoramiento de la Calidad, es el conjunto de metas, acciones, procedimientos y ajustes que la institución educativa define y pone en marcha en períodos de tiempo definidos, para que todos los aspectos de la gestión de la institución educativa se integren en torno de propósitos comúnmente acordados y apoyen el cumplimiento de su misión académica. El mejoramiento necesita del convencimiento y la decisión de que mejorar siempre es posible, cualquiera que sea la naturaleza de la institución, grande o pequeña, rural o urbana, privada o pública. Ministerio de Educación Nacional. (2004)

Bajo este entendido, los planes para el mejoramiento institucional no se implementan con acciones mediatas o improvisadas, sino que como su nombre lo indica, requieren un protocolo detallado de medidas debidamente estructuradas, a partir de las cuales la comunidad universitaria crea conciencia, reconoce su identidad y la necesidad de mejorar, controlar y liderar su propio proceso. En palabras del Ministerio de Educación Nacional (2004) “los Planes de Mejoramiento son la acción concreta y real que nos corresponde realizar para conseguir la educación de calidad que necesitan los estudiantes colombianos”. MEN (2004)

## **Del plan de mejora hacia la calidad**

Cuando pensamos en planes de mejora estamos hablando de calidad y esto implica entender el impacto que tiene la dinámica interna de la Institución de Educación Superior en el entorno social. Lo que redundará a su vez, en



su pertinencia y competitividad. Sobre este último punto Águila Cabrera, V. (2005), ha dicho:

El grado de pertinencia social de un programa o institución se mide por el impacto social que genera, por el flujo de repercusiones y de transformaciones de sentido que se producen objetivamente en la sociedad de su entorno, presumiblemente como efecto del cúmulo de aportes que realiza dicho programa. (P. 2)

Ahora bien, medir la calidad de nuestros procesos y aún de nuestros propios planes de mejora es un reto, pues para ello es necesario conocer qué es educación de calidad, no desde el significado que erróneamente se ha venido promoviendo, llegando incluso a entenderse como una especie de *lista de chequeo* atada a un rigor documental, desfigurando el sentido de la buena educación, tal y como ha manifestado Jaramillo Roldán, R. (2004):

El énfasis injustificado en el tema de la calidad en la educación comporta un riesgo no menos problemático que el señalado en relación con su uso indiscriminado y acomodaticio. En este caso, el orden de factores si ha variado el producto, ya que se ha privilegiado la discusión sobre la calidad, minimizando lo relacionado con la educación. Jaramillo Roldán, R. (P. 93)

La educación de calidad se evidencia de cara a las personas y la sociedad a quienes se pretende aproximar el conocimiento de acuerdo con el espíritu de la institución educativa. De acuerdo con lo anterior, la identidad institucional se encuentra declarada en el Proyecto Educativo Institucional y es por lo tanto el PEI la carta de navegación de la IE, es la guía de referencia para alcanzar dichos propósitos. En este sentido, Valderrama Rengifo (2008) considera que: “El PEI refleja la identidad institucional y señala los objetivos que todos los estudiantes deben alcanzar en función de sus características, necesidades y requerimientos. Estos propósitos y las acciones implementadas para lograrlos también deben tener en cuenta los referentes nacionales, pues una educación de calidad es aquella que permite que todos los alumnos alcancen niveles”. Valderrama Rengifo (P. 18)

Por su parte, Águila Cabrera (2005) ha sido enfático en que “El concepto de calidad de la educación universitaria cambia de contenido en cada época,



no es estable y duradero porque es un concepto primordialmente histórico” y es por ello que las instituciones educativas deben estructurar un proceso de autoevaluación actual, acorde con el contexto y momento histórico en el que se contemple la calidad de la educación que brindan. En este sentido no podemos adjudicar una definición de lo que “*la calidad es*”, pues dependerá incluso de la perspectiva que tengan de ella estudiantes, profesores, rectores, egresados y el sector productivo al que esos profesionales han llegado.

Debe ser claro entonces, que cuando se producen resultados destacados en una institución educativa, ello no es producto del azar dado que los cambios profundos y efectivos no se logran adoptando decisiones de momento. Por el contrario, se llega a ellos definiendo propósitos claros de cara a aprovechar las fortalezas y oportunidades para mejorarlas, y generar estrategias que permitan superar las debilidades.

## Calidad y Acreditación

A juicio del Consejo Nacional de Acreditación, “La evaluación de la calidad correspondiente a la acreditación institucional se centra en el cumplimiento de los objetivos de la educación superior” (2006). Parece querer decir ello, que la calidad y la acreditación son conceptos sinónimos.

A la acreditación se llega una vez que la IES ha logrado satisfacer “en términos de calidad” cada uno de los aspectos que componen las características que hacen parte de los distintos factores que representan a la institución. En palabras del CNA: La institución evaluará su calidad en términos de las características de calidad que, agrupadas por factores, aparecen descritas en el documento Lineamientos para la Acreditación Institucional. El logro de las características será analizado a la luz de los criterios de calidad sobre los cuales opera el Sistema Nacional de Acreditación. (Lineamientos, 2016, CNA). En consecuencia, parece afianzarse en la sociedad colombiana -por no ser más extensos- desde una concepción positivista, que necesariamente una IES acreditada es, de calidad, cuando ni esto ni lo opuesto tiene necesariamente que ser cierto, pues en el primer supuesto estamos haciendo referencia al hecho de evidenciar -y en gran parte, es evidencia documental-, que la IES cumple eficazmente con los postulados dispuestos por el CNA.

Ahora bien, si partimos de que el concepto de calidad ha sido tergiversado al dejar de lado el alma de la comunidad educativa, y considerando a su vez que los procesos de autoevaluación son en realidad la ruta para lograr la *calidad* a partir de los planes de mejoramiento, es necesario entender cuáles son los criterios que se han dispuesto para que las IES se evalúen eficazmente a sí mismas. Sobre este punto, vale la pena destacar que dentro de los principios orientadores del proceso de autoevaluación se encuentran la *Veracidad*, la *Participación* y la *Corresponsabilidad*, principios que, sin lugar a dudas, al ser efectivamente aplicados conllevarían resultados legítimos y fructíferos. No obstante, el MEN al explicar estos principios e intentar dotar a las IES de herramientas prácticas que les permitiera evidenciar dicho proceso, de alguna manera ha cercenado la creatividad de las instituciones y de quienes juzgan la calidad de las mismas con base en formatos, documentos e indicadores. Valderrama Rengifo, J. (2008) en la Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional del Ministerio de Educación Nacional se refiere al principio de veracidad en el siguiente sentido:

Veracidad: la honestidad, coherencia y responsabilidad en el manejo de la información son actitudes fundamentales para garantizar la calidad de la evaluación. Por ello, las evidencias (documentos, informes, encuestas, indicadores) son indispensables para sustentar los juicios relativos al estado en que se encuentra la institución y las decisiones que determinarán su rumbo futuro. (2008, s.p.)

Así pues, si lo que se busca es educación de calidad, entendida como aquella que representa los intereses de la comunidad académica en un determinado contexto social e histórico, y que además se sustente en el principio de veracidad, es necesario deshacerse de los múltiples formatos y diversificar los puntos de vista, tal y como explica Jaramillo Roldán, R. (2004) “la diversidad de puntos de vista sobre la calidad de la educación, y ante todo, la confusión y uso abusivo del término, justifican el desarrollo de investigaciones que generen nuevos elementos teóricos y alternativas metodológicas para su comprensión”. (P. 95) La creación de nuevas metodologías para realizar esa introspección se convierte en el reto de las instituciones de educación que buscan acreditarse, no desde lo formal, sino de manera auténtica.



## Didáctica en la Autoevaluación

La UNESCO (1998) afirma que “Calidad es la adecuación del Ser y Que-hacer de la Educación Superior a su Deber ser”. Por ello, uno de los grandes retos de las IES posiblemente sea superar el *papel*. Si bien es cierto, en todo proceso de acreditación institucional al dar respuesta frente a ¿qué hace? y ¿cómo se hace? debe evidenciarse aquello que se ha declarado, a estas mismas evidencias debemos aplicarles la pregunta ¿cómo lo mejoramos? para lo cual Jacques Delors (1996) ha entendido que la participación y el dialogo con los grupos interesados es una etapa fundamental para mejorar la educación, lo que implica no solo llenar encuestas o formatos de chequeo conforme los factores señalados por CNA, sino conocer a fondo cuales han sido las experiencias de los actores que han confluído en la creación de esa huella digital de la IES, veamos:

Cuando las comunidades asumen más responsabilidades en su propio desarrollo aprenden a valorar la función de la educación, concebida a la vez como un medio para alcanzar determinados objetivos sociales y como una mejora deseable de la calidad de la vida. (Delors, 1996, p. 35)

La autoevaluación hace parte de ese proceso complejo donde los métodos para hacer partícipe a la comunidad universitaria no han sido muy distintos a los de realizar encuestas, foros, registros, indicadores y documentos, todos instrumentos que comportan márgenes de vaguedad y por lo tanto son fallibles. Así las cosas, le corresponde a cada IES, aún siguiendo las recomendaciones de la CNA, aplicar su subjetividad y reflexionar sobre las técnicas empleadas y aún mejor, la didáctica para hacer de la autoevaluación un proceso de aprendizaje que conduzca a planes de mejora donde se represente la realidad institucional y se traduzcan en acciones transformadoras en la sinergia enseñanza-aprendizaje.

En este sentido la didáctica en la autoevaluación tiene un papel notable como método interdisciplinar, indagador y reflexivo, en el que es posible integrar las vivencias al interior de la IES a los planes de mejora, así lo han explicado Medina A. y Salvador, F. en su libro *Didáctica General*,

La Didáctica amplía su propia perspectiva del saber integrando en la construcción del método de enseñanza-aprendizaje las características, peculiaridades y procesos singulares que con carácter general utiliza el método científico en la elaboración del conocimiento, pero adecuándolo a su propio objeto. Su diferenciación es la que caracteriza al método didáctico como distinto del heurístico, pero en su avance interdisciplinar necesariamente ha de ser entendido como indagador y reflexivo, es decir, su avance y consolidación requiere aplicar algunas de las exigencias del método científico y de la práctica artística. (Medina y Salvador, 2009, p. 19)

En consecuencia, la veracidad del proceso de autoevaluación estará en desarrollar un método didáctico reflexivo donde se puedan hacer partícipes a los actores de las IES partiendo de sus historias y sus vivencias. En este sentido es importante recordar que los seres humanos somos seres de relatos, el historiador Noha Jarari, Y. (2018) concibe el conocimiento y, en general el entendimiento de los sucesos por parte del ser humano, como relatos que no son otra cosa que lo que estudiantes, profesores, rectores, directivos, egresados han vivido en la universidad; esas anécdotas producto de su proceso de formación y que son las que, en palabras de Postman (1991), nos van a mostrar desde su lenguaje la realidad de la institución. Sobre el particular dijo: “no vemos la realidad como es, sino como son nuestros lenguajes. Y nuestros lenguajes son nuestros medios de comunicación. Nuestros medios de comunicación son nuestras metáforas. Nuestras metáforas crean el contenido de nuestra cultura”. (Postman, 1991, citado por Medina y Salvador, 2009, p. 21)

## **Narrativas como estrategia de Autoevaluación Institucional**

Jean Piaget, uno de los psicólogos más importantes de la historia reciente, dedicó buena parte de sus estudios al lenguaje como elemento definitivo para la representación del mundo, y por lo tanto, para la formación de los conceptos. En esta línea, Cárdenas, (2011) indica que el lenguaje transforma los modos de conocer y de comportarse de las personas, y partiendo de allí, la realidad es una construcción llena de las vivencias del ser humano “La realidad es una construcción lastrada por la experiencia del hombre; llena de vivencias, de focos de atención específicos, preñada de puntos de vista, es abordable



desde numerosas perspectivas que nos aproximan a ella en su complejidad”. (Cárdenas, 2011, p. 81)

El lenguaje se convierte en el punto de encuentro entre un modelo de autoevaluación transparente y la identidad universitaria. Ello, por cuanto el balance de fortalezas y oportunidades de mejora, para el establecimiento de una ruta de mejoramiento que conlleve a la calidad, no puede ser entendido desde una óptica ajena, en la que se parta de indicadores o del producto de encuestas, donde la reflexión no es protagonista y en las que los actores no cuentan con la libertad o el tiempo para narrar sus historias. Fernández (2005), basado en el Informe Preliminar del Estudio Regional sobre Aseguramiento, Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, para el IESALC de la UNESCO, indicó sobre el particular:

Luego de esta década, es necesario y oportuno reflexionar y debatir sobre los efectos de estos procesos en los sistemas de educación superior y su articulación con el estado, con la sociedad, con los sectores productivos, con las propias instituciones de educación superior y sus comunidades académicas, con los procesos de integración y convergencia regional, con la calidad de los servicios educativos que se ofrecen y con las propuestas de reforma y mejoramiento de la educación superior. (Fernández, 2005, p. 3)

Es así, que a modo de estrategia didáctica en el proceso de autoevaluación se postulan las narrativas, cuyo objetivo será la construcción de historias en el contexto universitario, es decir, en el lenguaje cotidiano, como señalan Reis, P. y Climent, N. (2012)

En el lenguaje cotidiano, la palabra “narrativa” se utiliza como sinónimo de “historia”, es decir, un recuento de las acciones que involucran a seres humanos u otros animales humanizados. Académicamente, el término se refiere, generalmente, a la estructura, al conocimiento y a las capacidades necesarias para construir una historia. (P. 35)

Ahora bien, las narrativas como técnica de autoevaluación permitirían aproximaciones descriptivas de todos aquellos aspectos que conforman los factores que se deben evaluar, pero desde ese lenguaje que corresponde a la

construcción de la realidad individual e institucional, posibilitando una reflexión crítica de las fortalezas y debilidades, así como de los cuestionamientos que subyacen en torno a la calidad de la IES.

En esta medida las narrativas tienen un propósito investigativo, pero a su vez es el método didáctico que da cuenta del sentido de la educación, pues no solo permite a la institución educativa procesos de autoevaluación completos, sino que quienes participen de éste se sumergen en la sinergia enseñanza-aprendizaje. Sobre el particular Reis, P. y Climent, N. (2012) aseguran:

El análisis y la discusión de estas narrativas permiten a los estudiantes aprender de forma activa, desarrollando la capacidad de análisis y toma de decisiones, construyendo conocimientos, aprendiendo a hacer frente a situaciones complejas y controvertidas de la vida real, desarrollando habilidades comunicativas, reforzando su autoconfianza y, a menudo, trabajando colaborativamente. (P. 37)

Se trata, en consecuencia, de una apuesta para lograr que nuestros procesos de autoevaluación vayan más allá del uso de formatos estandarizados, para lograr un acercamiento real a la comunidad educativa. Invitar a estudiantes, profesores, rectores, egresados a escribir sus relatos, lo que sienten, piensan y han vivido, se presenta como la didáctica académica adecuada para lograr una autoevaluación que genere planes de mejoramiento efectivos, a fin de medir el impacto de la IE en la vida de las personas y por lo tanto aspiren a la excelencia sin dejar de lado la premisa de que cada relato es un reto institucional de calidad y un proceso de aprendizaje mutuo y necesario para la evolución.

## Conclusiones

La autoevaluación institucional se convierte en el mecanismo de diagnóstico de las instituciones cuyo objetivo es evaluar sus competencias, logros y capacidades, así como todos aquellos desafíos que debe enfrentar para hacer de lo que ya tiene algo mejor, siendo uno de los aspectos más importantes dentro de un proceso de autoevaluación reconocer si la identidad que se declara en el Proyecto Educativo Institucional se refleja en la comunidad universitaria. Este será el punto de partida para iniciar un plan de mejoramiento con miras a la calidad.





La calidad responde a la reflexión crítica que tienen estudiantes, profesores, directivos, egresados y el sector productivo del *quehacer* de la institución educativa, de acuerdo con su naturaleza y contexto social.

La investigación que se desarrolla durante los procesos de autoevaluación puede mejorarse haciendo uso de los métodos que la pedagogía ha dispuesto para la enseñanza, incluyendo las narrativas como estrategia didáctica para la construcción de historias que, en conjunto, reflejen integralmente la realidad institucional.

## Referencias Bibliográficas

- Águila Cabrera, V. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(12), 1-7. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2886>
- Campo, A, Chaparro, F, Corredor M, Lardo, D, Londoño, G, Virgilio, J & Rizo, H. (2006). Lineamientos para la acreditación Institucional. 21/10/2018, de Consejo Nacional de Acreditación Sitio web: [https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359\\_Lineamientos\\_Acr\\_IES.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_Lineamientos_Acr_IES.pdf)
- Fernández, N. (2005). Los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en américa latina situación, problemas y perspectivas. Buenos Aires: Unesco.
- Jacques Delors. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. Francia: Ediciones Unesco.
- James Valderrama Rengifo. Guía 34. Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional. Ministerio de Educación Nacional. Cargraphics S.A. Bogotá D.C, 2008
- James Valderrama Rengifo. (2008). Guía para el mejoramiento institucional, de la autoevaluación al Plan de mejoramiento. 19/10/2018, de Ministerio de Educación Nacional Sitio web: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177745\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf)
- Medina, A.& Salvador, F. (2009). Didáctica General. Madrid: Pearson Educación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Planes de Mejoramiento, y ahora. ¿Cómo Mejoramos? 18/10/2018, de Ministerio de Educación Nacional

- Sitio web: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-81032\\_archivo\\_pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-81032_archivo_pdf)
- OREALC/UNESCO (2007) Educación de Calidad para Todos: Un asunto de derechos humanos”. Santiago de Chile.
- Rodrigo Jaramillo Rondán. (junio 2004). La Calidad de la Educación: Hacia un concepto de referencia. Educación y Pedagogía, XVI-38, 93-100.
- UNESCO (2005): EFA Global Monitoring Report. UNESCO, Paris pp. 30-37  
[http://www.unesco.org/education/gmr\\_download/chapter1.pdf](http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf)
- Veronica Edwards Risopatron. (1991). El Concepto de Calidad de la Educación. Chile: Unesco para America Latina y el Caribe.



# Derecho y literatura: otras formas de concebir la formación de profesionales jurídicos

Linda Estefanía López Salazar<sup>1</sup>  
Catalina Morales Duque<sup>2</sup>

## Resumen

Derecho y literatura son asignaturas que se han entendido como excluyentes entre sí, en gran medida por el carácter eminentemente subjetivo de la una y la pretensión de objetividad de la otra. Sin embargo, derecho y literatura como representaciones de lo humano se relacionan en diversas medidas, y por ello, permiten comprenderse como campos novedosos para repensar la formación de profesionales jurídicos en el presente. En adelante se expondrán algunas tendencias que relacionan las dos áreas en estudio y su posible contribución a la pedagogía jurídica desde una concepción compleja e interdisciplinar.

**Palabras clave:** literatura, derecho, subjetividades, pedagogías críticas, interdisciplinariedad.

## Abstract

Law and literature are subjects that have been understood as mutually exclusive to a large extent because of the eminently subjective nature of the one and the claim of objectivity of the other. However, law and literature as re-

---

1 Abogada. Magister en Escrituras Creativas. Directora del laboratorio de Narrativas adscrito a la Clínica Jurídica de la Corporación Universitaria Americana. [llopez@americana.edu.co](mailto:llopez@americana.edu.co)

2 Abogada, Magíster en Derecho con énfasis en el área de Derecho de Trabajo y Seguridad Social de la Universidad Pontificia Bolivariana, Especialista en Derecho Laboral y Relaciones Industriales, Especialista en Responsabilidad Civil y del Estado. Docente y Coordinadora de Autoevaluación del Programa de Derecho de la Corporación Universitaria Americana, sede Barranquilla. Correo electrónico: [catalinamorales.abogada@gmail.com](mailto:catalinamorales.abogada@gmail.com).



presentations of the human are related in different mediations and therefore allow understanding as novel fields to rethink the formation of legal professionals in the present. From now on, some trends that relate the two areas under study and their possible contribution to legal pedagogy from a complex and interdisciplinary conception will be presented.

**Key words:** literature, law, subjectivities, critical pedagogies, interdisciplinarity.

## Introducción

El pensamiento por el derecho ha incluido dentro de sus discusiones elementos interdisciplinarios de áreas como la moral, la sociología, la psicología, entre otras. A pesar del extenso debate frente a la pureza o no del derecho que se surtió en el pasado hoy concebimos como impensable que el mismo no se sirva de las disciplinas que interactúan con lo humano, cuando éste nace de la sociedad y, en conclusión, se sirve y regula las subjetividades puestas en un conjunto. La práctica del derecho se ha desarrollado con base en las concepciones filosóficas que han sustentado la lógica de la organización estatal y de la práctica jurídica. La lógica predominante, en la cual el derecho buscaba erigirse como ciencia excluyendo cualquier componente subjetivo, ha sido no sólo una concepción de una época, sino que, desde el inicio mismo del pensamiento jurídico, ha estado inscrita en la pugna: justicia-norma escrita; positivismo y naturalismo.

Dentro de esta pugna histórica el derecho no se ha reconocido como una ciencia del espíritu sino que ha buscado incluirse dentro de las ciencias que aspiran a las comprensiones objetivas del mundo. En este sentido, la subjetividad ha estado de la mano de corrientes que propenden por la necesidad de interacción con otras áreas, mientras que la objetividad ha sido la antejera con que las corrientes positivas han intentado sustentar el carácter científico del desarrollo jurídico.

Lejos de intentar en este capítulo una nueva discusión entre positivismo y naturalismo, la intención de dar cuenta de lo antes dicho es mostrar una de las principales circunstancias por las cuales la literatura y el derecho, sólo hasta hace muy poco tiempo, se han entendido como espacios cohabitables.



Aún hoy, para el abogado tradicional, hablar de derecho y literatura suena más a pasatiempo o a materia complementaria. Por ello lo que planteamos en adelante no es, necesariamente, que a través de la literatura puedan resolverse problemas jurídicos (aunque estamos seguras de que tiene dicha potencialidad desde la transformación de las subjetividades), lo que queremos señalar es el carácter pedagógico que tiene la literatura en el estudio del derecho, es decir: cómo ésta se constituye en herramienta para la formación de abogados.

## **¿Por qué son necesarias las nuevas metodologías de enseñanza – aprendizaje en el derecho?**

La enseñanza del derecho en Colombia ha respondido a las lógicas eurocéntricas de las que ha derivado el avance de su fundamentación y práctica. En la academia se ha enseñado, de manera tradicional, con base en los contenidos propios de la filosofía eurocéntrica. Se ha desplegado un currículo que aborda, de manera escalonada, el conocimiento de los profesionales en derecho a partir de las lógicas canónicas demarcadas por la Universidad Europea. Las instituciones colombianas y los contenidos dogmáticos de la ciencia jurídica responden a desarrollos heredados del derecho romano, español, italiano y, en algunos casos, verbigracia el procedimiento penal acusatorio, del estadounidense. Estas lógicas de la enseñanza-aprendizaje del derecho no son, en estricto sentido, lógicas que podrían denominarse como equivocadas, pero ciertamente, son lógicas incompletas, en la medida en que fueron creadas y fortalecidas mediante el avance histórico y sociocultural de comunidades totalmente ajenas a las colombianas, desde el punto de vista de su formación, consolidación, y condiciones temporoespaciales.

En este sentido, mientras en filosofía del derecho se explica el positivismo jurídico en oposición al iusnaturalismo y la muy citada controversia entre los teóricos H.L.A. Hart y R. Dworkin, nada se explica de la formación anómala de la democracia colombiana en el entendido del raigambre colonial de su nacimiento y de las luchas históricas por el poder, temas que podrían explicar circunstancias actuales como el abstencionismo político, la injusticia social o la corrupción. Asimismo, cuando se habla de derechos humanos en Colombia ¿se puede estar hablando de los mismos derechos reivindicados mediante las muy citadas revoluciones europeas? Las lógicas de fundamentación de la



pena, la prisión o de derechos como la vida, la igualdad o la dignidad ¿son asimilables desde la praxis colombiana a las de su nacimiento en los países del Norte?

La constante disparidad que encuentran los abogados entre teoría y praxis da cuenta de que las lógicas de la enseñanza del derecho abordan problemáticas fantasmagóricas que tocan de manera superficial las realidades latinoamericanas. Al estudiar la teoría jurídica desde un punto de vista ajeno a su contexto, la práctica de dicha teoría no logra ser suficiente y, en veces, puede llegar a ser injusta. De manera que, mientras en la práctica del derecho, en Colombia se fuerzan normas para hacer coincidir ley y sanción, las verdaderas luchas por transformar la realidad social y obtener derechos efectivos se libran por parte de pequeños grupos no jurídicos. Así lo asegura Santos (2009) cuando dice que la mayoría de las transformaciones latinoamericanas no se han logrado por medio de fuentes legislativas o revolucionarias, como es el caso de los países del Norte, sino mediante la construcción colectiva de movimientos comunitarios históricamente segregados: feminismos, movimientos LGTBIQ, grupos raciales, entre otros.

Esta circunstancia de lejanía entre teoría y praxis tiene que ver con las epistemologías hegemónicas que determinaron no sólo los contenidos y relevancias del mundo jurídico sino también de los saberes universitarios en general. Edgar Morín (2010) citado por Correa (2010) afirma que la universidad es: “es el gran regalo de la Europa medieval a la Europa moderna. En menos de dos siglos, una constelación de Universidades brotó de Bolonia a Upsala, de Coimbra a Praga” (Correa, Et. al, 2010, p. 107) Asegura que la universidad conserva y regenera, pero que “La conservación es vital si significa salvaguarda y preservación, (...) Pero la conservación es estéril si es dogmática, petrificada, rígida”. (Correa, Et. al, 2010, p. 107) El tipo de universidad que se gestó en Europa estuvo amparada por una concepción positivista que monopolizaba los saberes y definía el canon de lo relevante y lo útil. Mucho hay que decir en este sentido frente al imperio de las ciencias naturales delante de las sociales y humanas, o frente al paradigma de la verdad como finalidad exclusiva del conocimiento científico.

En esta órbita, habrá que decir que, aunque la universidad pensada desde el positivismo ha sido revaluada desde los estudios críticos, la reforma a la misma desde el contexto latinoamericano está en ciernes. Gamal Omar Frin-



co, asevera que “La Universidad pensada desde el positivismo está en crisis, esta crisis es multidimensional y necesita de una reforma profunda pensada de manera compleja y con soluciones integrales orientadas a la transformación social urgente para afrontar la crisis de la era planetaria en la cual hemos ingresado desde ya hace algunos años” (Correa, Et. al, 2010, p. 107) La forma en que se genera el conocimiento, la relación alumno-docente, los contenidos pedagógicos, y hasta los espacios educativos se han pensado desde una óptica de relaciones complejas desarrollada en gran medida, mediante la teoría del constructivismo; en igual sentido, la enseñanza del derecho se ha visto permeada por este pensamiento crítico.

Hablar de literatura como metodología y constructora de pensamiento crítico en las facultades de derecho aborda no sólo el problema de las falencias en materia de competencias comunicativas, sino que permite hablar de un elemento pedagógico que se aleja de la práctica tradicional memorística y con pretensiones objetivas que ha sido la forma adoptada tradicionalmente para la enseñanza jurídica. Asimismo, incluir a la literatura como elemento subjetivo para la formación de competencias interpretativas permite consolidar nuevos caminos que repiensen no sólo la práctica del derecho sino las instituciones que le sirven de sustento.

## **Apuntes sobre la relación derecho y literatura**

La relación entre literatura y derecho puede desprenderse, en inicio, de su carácter de disciplinas textuales en las cuales el uso de la lengua es fundamental para el desarrollo de su campo de acción. Así lo indica Pérez (2006) cuando manifiesta que tanto el derecho como la literatura: “cumplen con los siete criterios de textualidad que algunos lingüistas como Jan Renkema, han establecido: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. De esta manera, tanto el derecho como la literatura son disciplinas textuales a través de las cuales se expresa el lenguaje de una comunidad”. (p. 136) Dicha textualidad como fuente expresiva es fundamental para la existencia de una y otra y permiten dar cuenta de los valores sociales y del desarrollo cultural. Sin embargo, hay que diferenciar cuáles son las posibles acciones e interacciones que surgen de esta relación entre el derecho y la literatura, al igual que su utilidad en términos investigativos, pedagógicos y subjetivos.

Habrá que decir que frente a la relación literatura y derecho, aparecen cuatro miradas particulares en las investigaciones actuales, las cuales pueden resumirse de la siguiente manera: la literatura del derecho, la literatura en el derecho, la literatura como interpretación, la literatura como oralidad y escritura. En adelante se describirán brevemente cada una de estas acepciones.

### ***La literatura del derecho***

Cuando se habla de *literatura del derecho* se está haciendo alusión a la representación literaria como contenedor de las prácticas jurídicas de un momento histórico. Justamente la literatura es un medio de investigación y de comprensión de las prácticas culturales que constituyen lo social. (Vásquez, Merino y López, 2018) En esta órbita, obras clásicas como: “Prometeo encadenado de Esquilo, El paraíso perdido de John Milton, Rojo y Negro del Stendhal, Prometeo liberado de Percy Shelley, El extranjero de Camus, El proceso y El castillo de Kafka, Robinson Crusoe de Daniel Defoe, Los viajes de Gulliver de Jonathan Swift” (Pérez, 2006, p. 139) Son textos que permiten comprender un momento histórico de la práctica jurídica de una colectividad, al tiempo que permiten reconocer, mediante la narración, los pasajes más importantes del pensamiento jurídico en una materia determinada.

Contreras, (2013, p. 99) valorando la relación derecho – literatura en Derrida, asegura que este autor: “se interrogaba sobre el surgimiento, la procedencia y los usos de la palabra francesa *littérature*. Allí plantea que para comprender la historia de la literatura francesa es necesario estar atentos a la política de la lengua.” (p. 99) Asimismo, Pérez asegura que esta relación no estaba consolidada hasta que Ronald Dworkin escribió el artículo “How Law is like Literature”, fue sólo en ese momento: “que los estudiosos del derecho se comenzaron a interesar en las metodologías literarias y empezaron a preguntarse por la aplicación de las mismas en el campo del derecho” (Pérez, 2006, p. 137) Básicamente, con este texto, Dworkin plantea el carácter subjetivo de la decisión judicial en relación con los precedentes que han configurado la aplicación normativa y equipara la interpretación de la hermenéutica literaria con la que realiza el juez para los casos difíciles.

La literatura como derecho da cuenta de los temas principales que la filosofía jurídica puede abordar para las reflexiones de diversos temas que, al estar





descritos mediante la narración de casos, es decir mediante historias personificadas, permite ejemplificar y repensar el papel de las instituciones. Es por ello, que Ruiz, no se equivoca cuando indica que el derecho como área que atraviesa la complejidad de las interacciones sociales es un tema fundamental dentro de la creación literaria: “Derecho es el tema central de muchas narraciones literarias que aportan valiosas reflexiones críticas sobre multitud de sus postulados normativos, su origen su aplicación e interpretación” (Ruiz, 2011, p. 328).

De su lado, Pérez (2006) dice que: “hay ciertos géneros literarios que le vienen mejor al sistema jurídico, que son más adecuados para incorporar asuntos jurídicos o para tratar temas propios del derecho”. (p. 141) es así como las vivencias del derecho se han visto reflejados en el prisma de temas que constituyen la narración literaria: “Las instituciones jurídicas han sido tratadas en diversas obras pertenecientes a diversos géneros literarios. Así, el tema del derecho ha sido tratado por poetas, dramaturgos, narradores, ensayistas y, desde el origen de la cinematografía, por guionistas” (Pérez, 2006, p. 139) Para complementar lo dicho por este autor es importante recordar que dentro de los múltiples géneros que constituyen la práctica estética de la literatura la crónica judicial es una de las formas en las cuales se suele verter la práctica jurídica de cada momento histórico y la visión de víctimas y victimarios frente a los hechos que afectan la convivencia pacífica. (Vásquez, Merino y López, 2018) Dicha crónica se acerca tanto a víctimas como a victimarios y permite realizar análisis críticos de las instituciones jurídicas en vista, principalmente, al carácter narrado de un hecho verídico, su marcada autoreferencialidad y el uso de elementos como la personificación, narración por escenas, recursos retóricos, entre otros:

(...) la teoría bajtiana podría desbordar el espectro de la literatura de ficción y extenderse también a esferas de la literatura testimonial, como es la crónica sobre el conflicto y el posconflicto, por ejemplo. Ambas se deben entender como una práctica cultural en donde la obra, para circular en la sociedad, debe constituir un espacio de voces múltiples que permita generar un escenario comunicacional relacionado con el contexto (Vásquez, Merino y López, 2018, p. 28).

Se trata pues, de que la circunstancia jurídica llevada a la práctica del derecho permite el distanciamiento suficiente y la recreación eficaz para que las



personas que vivieron dicha situación reformulen lo sucedido, y para que todos aquellos que no la vivieron puedan reconocerse en lo ocurrido a otro: “la obra literaria se erige en una construcción discursiva, en la que aquel reconoce múltiples voces que se entrelazan para contar una historia desde diferentes perspectivas que confrontan la verdad oficial”. (Vásquez, Merino y López, 2018, p. 28) Por ello, los distintos géneros literarios que se han ocupado del derecho se están ocupando, al mismo tiempo, de la consolidación de una memoria histórica de las instituciones y de los actores, con lo cual el derecho puede analizarse de maneras distintas a las expositivas, propias de los sistemas jurisprudenciales o doctrinales.

### ***La literatura en el derecho***

Autores como Benjamin Nathan Cardozo y Ronald Dworkin han sido estudiosos de la *literatura en el derecho*, es decir: del carácter estético y retórico de las construcciones jurídicas, de las narraciones contenidas en los alegatos, las sentencias judiciales o en las normas. Este estudio no es nuevo aún cuando hoy se constituya como un discurso moderno. La literatura en el derecho es una concepción que puede extractarse de los contenidos retóricos de los discursos políticos de la Grecia antigua y que se han desarrollado mediante autores de la retórica moderna como Chaïm Perelman.

Perelman retoma la retórica clásica para incluir los conceptos de auditorio y convencimiento en materia de construcción discursiva que tenga en cuenta las necesidades de atención y empatía del receptor. (Feteris, 2007) Para Perelman la solidez del proceso argumentativo tiene que ver con su aceptabilidad por parte del receptor, de manera que entiende el quehacer jurídico como una actividad ligada a las acciones derivadas de la intención del orador por llegar a generar convencimiento, se trata del contenido lingüístico y en algunos casos de extracción literaria que utiliza el argumentador. (Feteris, 2007) el abogado, con base en esta mirada, debe trascender el discurso expositivo y llegar a la argumentación: proceso de defensa vehemente de sus ideas en el cual la persuasión tiene que ver con la forma y con el contenido de su argumentación. Se trata del análisis del carácter persuasivo y pedagógico de los discursos jurídicos y mucho de esa acción de persuasión se relaciona, directamente, con la elección del tono, el estilo, la inclusión de figuras retóricas y, en conclusión, el



cumplimiento del esquema retórico tradicional en el cual se buscaba impactar: *ethos*, *logos* y *phatos*.

### ***La literatura como interpretación***

Otra de las posturas que aborda la relación literatura – derecho se inscribe en su carácter formador de pensamiento crítico, en la manera en que la lectura de obras literarias permite el análisis crítico de las normas y sus instituciones, y en que las herramientas hermenéuticas de la literatura pueden ser llevadas a la práctica del caso jurídico. Se trata de una relación de ida y vuelta en la medida en que el: “Derecho se ha preocupado de la literatura, y en especial del libro, por todo lo que representa como industria cultural de primer orden. Al mismo tiempo la literatura ha recogido su visión del Derecho como parte de la sociedad”(López, 2011, s.p).

Pero la mirada de la literatura como formadora de competencias en el derecho va un paso más allá pues las técnicas empleadas por la hermenéutica literaria han dado pie a buscar en esta área comprensiones holísticas sobre la toma de decisiones y la interpretación de casos puntuales de lo jurídico. Pérez (2006) aduce que en la segunda mitad del siglo XX las escuelas de derecho en estados Unidos integraron dentro de sus estudios aquellos que se desprenden de las teorías hermenéuticas de la estética literaria:

De acuerdo con Levinson y Mailloux, el debate fundamental ha sido generado por el inmenso desarrollo que las técnicas hermenéuticas han tenido en el campo de los estudios literarios, mismas que no han pasado desapercibidas por muchos de los más prestigiados pensadores jurídicos contemporáneos. En efecto, gracias al arsenal teórico desarrollado en los estudios hermenéuticos a lo largo del siglo XX por pensadores como Gadamer o Ricœur, el interés de otras disciplinas por el “arte de interpretar”, se ha hecho más y más patente (Pérez, 2006, p. 141).

Esta visión de la literatura como terreno que aporta herramientas críticas para el análisis del derecho se sustenta en el mundo contemporáneo a raíz de la función de la oralidad y de la escritura, tema que se desarrollará en el



posterior acápite; sin embargo, en este punto es fundamental recordar que la interpretación es hoy fundamental en la práctica del derecho pues el papel del fallador y del abogado se sustentan a partir de un criterio de racionalidad jurídica en el cual no es la norma objetiva la que permite la regulación del orden, sino la norma valorada a la luz de los postulados del sistema y, mediante la mirada del fallador. Lo que se requiere hoy en un Estado Social de Derecho no es apenas la aplicación de la norma sino la motivación tanto de los alegatos como de la decisión judicial y en esta práctica argumentativa reside, como señala Habermas, citado por Feteris (2007) la racionalidad procedimental de los procedimientos legales, esto es: la imparcialidad clave fundamental de los sistemas jurídicos modernos y sustento de la validez del orden.

### *Derecho como escritura y oralidad*

Los estudios que reflexionan frente al carácter de la literatura como formadora de competencias comunicativas no son nuevos. Parte de los planes de estudio del derecho estaban integrados, en el pasado, por materias que fortalecían la reflexión oral y escrita en vista de la evidente de necesidad de los abogados de escribir y hablar correctamente. Sin embargo, la excesiva especialización que vive la educación moderna ha relegado las prácticas lecto – escriturales a un segundo orden, lo cual ha dado como resultado deficiencias generalizadas en este caso por parte de los egresados de esta profesión.

Coloma y Agüero (2012) afirman que gran parte de las Universidades en la actualidad forman estudiantes con deficiencias educativas. Entre las cuales se encuentran las competencias comunicativas de las que carecen la mayoría de los estudiantes que ingresan al programa de derecho. Así las cosas, consideran que la comprensión de textos y discursos, la construcción de los mismos y el proceso de evaluación y retroalimentación son necesidades fundamentales transversales para la educación jurídica. (Coloma y Agüero, 2012) La literatura en este caso fortalece dichos aprendizajes, es por ello que una correcta selección de textos de análisis permite fortalecer dichas competencias, pero en medio de una actividad narrativa inicial que permitirá luego, abordar concepciones propias de la especialidad del lenguaje técnico.



## Conclusión

El derecho en Colombia se ha consolidado como una ciencia que ha heredado tanto sus instituciones como sus formas de enseñanza – aprendizaje a partir de sistemas pensados por otros. Esta circunstancia ha permitido la reproducción de los modelos eurocéntricos en los contenidos que aprenden los estudiantes y en la forma en que se les enseña y se les evalúa. Por tanto, es importante repensar la manera en que se enseña el derecho y el contenido del mismo, de modo que se atenga a las lógicas locales y mundiales del momento.

Justamente, las competencias y los saberes que se requieren para el presente y el futuro responden a una mirada compleja que, en la relación entre disciplinas, encuentre formas cooperativas de hacerle frente a la incertidumbre. Así las cosas, la literatura del derecho, en el derecho, y como interpretación, pueden brindar herramientas importantes para otras formas de hacer y ser. La práctica jurídica interdisciplinaria es una acción de emergencia en el presente ante lo cual las instituciones educativas deben corresponder y encontrar soluciones distintas e interconectadas para un mundo complejo.

## Referencias Bibliográficas

- Botero Bernal, Andrés. (2008). Derecho y Literatura: un nuevo modelo para armar. Instrucciones de uso. En: Implicación Derecho Literatura. Editorial Comares. España.
- Coloma, Rodrigo, & Agüero San Juan, Claudio. (2012). Los abogados y las palabras: una propuesta para fortalecer competencias iniciales en los estudiantes de derecho. *Revista de derecho (Coquimbo)*, 19(1), 39-69. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-97532012000100003>
- Contreras Guala, Carlos. (2013). Literatura y derecho en Jacques Derrida. En: ideas y valores · Vol. LXII · N. 152. Universidad de Valparaíso - Chile.
- Correa, César, Et al. (2010). En la ruta de las reformas fundamentales. Homenaje al maestro Edgar Morín desde su Centro de Formación de Formadores en Latinoamérica. Compilación de ensayos de estudiantes de Multiversidad Mundo Real Edgar Morín. Sonora México.
- Feteris, E. (2007). Fundamentos de argumentación jurídica. Revisión de las



- teorías sobre la justificación de las decisiones judiciales, trad. de Alberto Supelano. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- López Hurtado, Mariana; Valentín Ruiz, Francisco. (2011). Derecho y cultura: en torno a una definición y nexos de unión entre ambos conceptos. En: Revista online de estudiantes de derecho. Universidad Autónoma de Madrid. N. 1.
- Pérez, Carlos. (2006). Derecho y literatura. *Isonomía*, (24), 135-153. Recuperado en 11 de noviembre de 2018, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-02182006000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-02182006000100008&lng=es&tlng=es).
- Ruiz-Tagle Vial, Carlos. (2011). Talavera, Pedro (2006). Derecho y Literatura. *Revista de derecho (Coquimbo)*, 18(1), 327-328. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-97532011000100016>
- Santos, Boaventura de Sousa. (2007). *La Universidad en el siglo XXI Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La paz: cides-umsa, asdi y Plural editores.
- Santos, \_\_\_\_\_. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Silo XXI. CLAC-SO.
- Santos, \_\_\_\_\_V\_\_\_\_\_. (2011). “Introducción: las epistemologías del Sur”, en: Vianello, A. y Mañé, B. (coords.), *Formas-Otras: saber, nombrar, narrar, hacer*, CIDOB, Barcelona, p. 16.
- Vásquez, Jorge; Merino, Catalina y López, Estefanía. (2018). ¿Por qué acudir a la literatura para recrear la configuración del perdón en el conflicto armado interno colombiano?. En: *Revista Hallazgos*. N. 30. Universidad Santo Tomás. Bogotá.



