



Documento de Reflexión no Derivado de Investigación

La formación de formadores y el papel de la universidad como inteligencia social¹

Jairo Alvarado Sánchez²

“La ciudadanía es también un lienzo cosido con la aguja de nuestras preguntas a partir de los hilos de nuestra historia como individuos y como colectivo. Un gran paño país teñido con los colores y el diseño de nuestros sueños y aspiraciones” (Sinigaglia, Borri y Jaimes).

● Resumen

Las universidades, por medio de las facultades o programas de educación, ocupan un lugar relevante en la formación de profesionales que a futuro podrán desempeñarse como docentes o maestros en las aulas de las instituciones educativas. Los llamados licenciados son las personas que la universidad certifica mediante un título que son aptas para el ejercicio de la enseñanza; esta habilitación o reconocimiento sería considerada como la acción primordial y central que cumple la universidad dentro del sistema educativo. Pero intentamos mostrar que esta especie de credencialismo en la educación es solo una miopía en la actividad universitaria y que su responsabilidad académica es, igualmente, una responsabilidad social.

Palabras clave: Formación de maestros, inteligencia social, agente moral, conocimiento, intervención.

¹ Las reflexiones presentadas en el presente artículo fueron presentadas en el panel sobre formación de formadores en el marco del XVII Congreso Internacional de la Primera Infancia, realizado en la ciudad de Medellín (abril 29–mayo 1 de 2013).

² Licenciado en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana, Magister en Educación de la misma institución. Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación en la Corporación Universitaria Lasallista – CUL. Miembro del Grupo de Investigación Educación y Subjetividad – GIES, en los programas de educación en dicha facultad.

Contacto: jaalvarado@lasallista.edu.co



Formers' formation and the role of universities As social intelligence

● Abstract

Universities, by means of their education programs, play a relevant role in the formation of professionals who, in the future, will be able to work as teachers or professors in education institutions. The licenciados (licensees) are the people certified by a university with a title, thus assuring they are apt to exercise teaching. This recognition could be considered as the most important and the central function universities comply within the education system, but this work tries to demonstrate that this way of "credentialism" is nothing but a shortness of seeing in the role of universities and that their academic responsibility is, also, a social responsibility.

Key words: Formation of teachers, social intelligence, morale agent, knowledge, intervention.

A formação de formadores e o papel da universidade como inteligência social

● Resumo

As universidades, por meio das faculdades ou programas de educação, ocupam um lugar relevante na formação de profissionais que a futuro poderão desempenhar-se como docentes ou maestros nas salas de aula das instituições educativas. Os chamados bacharéis são as pessoas

que a universidade certifica mediante um título que são aptas para o exercício do ensino; esta habilitação ou reconhecimento seria considerada como a ação primordial e central que cumpre a universidade dentro do sistema educativo. Mas tentamos mostrar que esta espécie de credencialismo na educação é só uma miopia na atividade universitária e que sua responsabilidade acadêmica é, igualmente, uma responsabilidade social.

Palavras importantes: Formação de maestros, inteligência social, agente moral, conhecimento, intervenção.

● Introducción

En el marco de la formación profesional docente se presentarán algunos aspectos y dimensiones que enmarcan la labor de la universidad como formadora de formadores. Lo central de esta reflexión gravita en el hecho de que la responsabilidad universitaria no se reduce a la composición y relación de tres elementos que tradicionalmente han sido los ejes para estructurar los planes de formación de los futuros educadores: el docente, el estudiante y el conocimiento. Si bien, en la formación de los licenciados se pone en juego la pedagogía como disciplina, su acción formativa escapa a esta trilogía, y reconoce que la formación está estrechamente vinculada a un proyecto cultural y político de ciudadanía, de país.

En el marco constitucional, se señala que la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica (art. 68), la lectura que se puede hacer de ello indica que la universidad en su plan formativo debe proporcionar al maestro, en un primer plano, las herramientas teóricas y prácticas - en lo pedagógico y didáctico - que le permitan ser competente para enseñar y crear condiciones para que otros aprendan. De otra parte, y en segundo plano, se muestra a los futuros maestros las implicaciones de su actividad

profesional y laboral en una especie de código deontológico: deberes, derechos, prohibiciones conductas adecuadas o sanciones, como podría ocurrir con cualquier otra profesión. Pero se advierte que no se trata de dos aspectos, lo ético y lo pedagógico, que accidentalmente confluyen en la formación del profesional, la idoneidad nos permite pensar en la formación de maestros como una acción ético-política de la universidad en particular y de la sociedad en su conjunto.

Generalmente, se piensa que la universidad aporta a la formación una serie de conocimientos y saberes, que traducidas en competencias, le garantizan a la sociedad alcanzar tal idoneidad pedagógica y ética. Pero en esta acción, debemos advertir dos riesgos: el primero consiste en suponer que tal idoneidad convierte a las instituciones culturales o educativas en una especie de garante de lo moral; el segundo riesgo es creer que el trabajo formativo se encapsula en las recetas didácticas o pedagógicas que aprenden los maestros para comunicar contenidos culturales, históricos o científicos a sus estudiantes.

● Formación del agente moral

El primer riesgo parte de la creencia de que en la universidad se da forma al “buen maestro”, en el sentido de generar un agente moralizador. Esto refuerza una tendencia social e ideológica que evidencia la necesidad de una re-edificación de las costumbres y de la moral, amparada en la actual crisis que se cierne sobre las instituciones y los individuos. Desde aquí se establece una ecuación directa y automática: la crisis es un síntoma de mala educación, “no fueron bien educados los niños y jóvenes”, lo que perpetúa un ciclo de desmoronamiento o crisis social, por tanto debe reforzarse un proyecto educativo que permitan aliviar la “crisis” y reconstruir el edificio moral y social.

A manera de grandes vigas la educación y las costumbres deben concurrir a esta tarea, de forma que la sociedad le asigna una responsabilidad directa al sistema educativo para realizar esta tarea reconstructiva. Ideológicamente se parte de la convicción reformista de la educación, en la que a manera de ortopedia, la educación puede corregir las “equivocaciones” que se incrustan en los individuos, la cultura y la sociedad. Será el maestro el agente que hace operacionalice o “pedagógica” esta “corrección”, el maestro se convierte entonces en un regenerador por excelencia.

En la tradición, al maestro se le exige ser modelo, ejemplo a seguir, su función modeladora lo atraviesa y es evaluado, mirado y vigilado no sólo por las autoridades educativas y sino por los propios ciudadanos. Por ejemplo, en el contexto del liberalismo radical a mediados del siglo XIX, se evidencia la fe depositada en el maestro y cómo es calificada su actividad como “sagrada” en la sociedad, pues más que un funcionario público al servicio de la educación, el maestro es un ícono moral en la instrucción pública, en definitiva, un modelo a seguir: “El Director de la escuela, por la importancia y santidad de las funciones que ejerce, es el primer funcionario del Distrito, tiene el deber de arreglar su conducta de manera que en su vida pública y privada sirva de tipo a todos los ciudadanos”. (Decreto Orgánico de la Instrucción Pública. Noviembre 1/1870. Art. 51).

La centralidad del maestro como modelo, hecho que la tradición reivindica, le exige convertirse en una referencia social y moral, un hombre “virtuoso” tanto en el ámbito de su vida pública como en el de su vida privada:

Art. 53. El Director de la escuela se hará amar y respetar, no solo de sus discípulos, sino de toda la sociedad en que viva; será pundoñoso y leal en sus relaciones, benévolo y afable en su trato, cumplido en sus maneras; pero deberá mostrar en todas ocasiones firmeza de carácter para hacerse



obedecer y respetar. En ningún caso se dejará arrastrar por accesos de pasión, ni incurrirá en otra debilidad que pueda comprometer su carácter, el cual debe formar un conjunto de virtudes varoniles.

Art. 54. Las faltas contra el pudor, la temperancia, la moderación, el aseo, así como todo abuso patente en su vida doméstica, de la autoridad de padre, marido o jefe de familia, serán castigadas en un maestro de escuela con la pérdida del empleo (Decreto Orgánico de la Instrucción Pública. Noviembre 1/1870).

Así, la formación del maestro se construía sobre la nostalgia y el deseo de una sociedad que definía y defendía un proyecto ético y político anclado en la moral – incluso religiosa -, perfilando la educación como un medio para lograr un propósito: construir un cuerpo social cohesionado alrededor de la autoridad.

En esta línea y sin perder de vista la reforma en la educación, a mediados del siglo XX, aparece la figura de un nuevo tipo de maestro propuesta por el pedagogo Agustín Nieto Caballero, quien introduce al país los postulados de la pedagogía activa, logrando materializarlos a través de la creación del Gimnasio Moderno (1914).

Un hombre de cultura refinada, hecho de ideas motrices y de condiciones morales especiales: simpatía por la niñez o la juventud, intensa comprensión de las almas que despiertan, conciencia de su alto cargo, fe ciega en los fecundos resultados de una constante acción [...] El maestro de tal temperamento estudia de continuo a sus educandos y no pierde instante de ejercer su influencia; atento al desarrollo físico y mental, está pronto a corregir cualquier deformación, suave y severo al mismo tiempo [...] se hace respetar, no temer, jamás habla fría, mecánicamente, lo hace siempre con convicción, con calor, renovándose, revisando y reconstruyendo cada día³.

3 Nieto Caballero, A. "La Escuela Normal de Institutores. Citado en: Sáenz, J; Saldarriaga, O y Ospina, A. (1997). Mirar La infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. Bogotá: Uniandes. p. 121.

Si bien se rompe con la disciplina y la autoridad como criterio de acción en la escuela, la nueva autoridad se soporta en criterios de racionalidad no impositiva, es decir, se crea un ambiente donde la confianza, la autorregulación, el trabajo colectivo, el respeto, entre otros, son la contrapropuesta al modelo de la escuela tradicional. Pero la figura casi "religiosa" del maestro en su actividad educativa se conserva y se lanza a una nueva dimensión democrática y cristiana⁴. El maestro es un "modelador de almas", pues la educación no se entiende sino en función de la influencia que se ejerce sobre el niño; solo así podrá ser un educador y no solo un instructor.

En el marco de la reforma educativa la lógica presente en el discurso formativo insiste en un proyecto de país en el que la reconstrucción es una necesidad ante una percepción de la historia y la realidad como eventos negativos, críticos, que nos acercan más a la barbarie que la a civilidad. Y esta tarea socialmente se le ha asignado a la educación, y la consecuente formación para la infancia consistirá en inculcar los elementos normativos y de acción que validen las normativas sociales y predispongan al futuro ciudadano al acatamiento de la autoridad y de la sociedad. La adaptación social será su objetivo final.

● Formar para conocer e intervenir

El segundo peligro que mencionábamos consiste en suponer que los procesos formativos se reducen a la reproducción de una determinada teoría educativa sobre el niño o el joven. Es sugestiva la idea en la formación de maestro poder dominar un saber sobre el sujeto que aprende: su desarrollo físico, cognitivo y moral. Verificando en este esquema evolutivo formas, métodos, estrategias y medios, que garanticen un aprendizaje efectivo.

4 Idem., p.122-124

Desde esta perspectiva, el futuro maestro se encontrará preparado para el mundo educativo laboral cuando domine ese conocimiento sobre el sujeto y esté preparado para replicarlo en sus espacios de práctica mediante el ensayo y el error.

Así, los contenidos son curricularizados o dosificados en pequeños componentes para ser enseñados y aprendidos. Pero más allá de una labor organizativa por parte del maestro sobre los contenidos que debe enseñar, encontramos en el discurso formativo (cuando hablamos de discurso no significa la simple verbalización sino la puesta en marcha de teorías o supuestos con los que enfrentamos la realidad) un gran componente psicológico vinculado a lo pedagógico-didáctico, que lo convierte en un referente obligado para la organización de los contenidos y de lo que el maestro puede esperar del aprendizaje de sus alumnos.

Este fenómeno, que podríamos denominar psicologización de la pedagogía, convocó a los formadores de formadores a reproducir un “conocimiento” sobre el niño y el joven, a partir de la descripción de aspectos físico-biológicos, mentales, afectivos, sociales o morales que atravesados por una escala cronológica marcaban la evolución o desarrollo del individuo, en otras palabras, ubicaba al niño o al joven en un etapa donde se percibían los ascensos progresivos de sus características o capacidades.

Este proceso, en definitiva, proveía al maestro de un mayor conocimiento sobre “quién era el niño o la niña”⁵. Así, el currículo que diseñaba, la evaluación que aplicaba, las prácticas que realizaba

y el saber disciplinar que dominaba giraban en torno a este conocimiento que la Psicología le proporcionaba. De esta forma el conocimiento pedagógico aseguraba una razón, un fundamento que soportaba la intervención sobre los aprendices.

● Formar es reconocer

Si la actividad del maestro se había centrado en la generación de un control moral o evolutivo sobre la niñez, lo que se pone en cuestión no son sólo los esquemas, estrategias u organizaciones en los procesos formativos de los propios maestros, sino la concepción misma de infancia y educación que se oculta en los discursos y prácticas formativas.

Así, una mirada paterno-maternal sobre la niñez desde el escenario familiar y social, convive con esquemas formativos asistencialistas que se reproducen en el campo educativo. Si el niño es considerado como un ser repleto de carencias, con un alto grado de dependencia con el mundo adulto, su desarrollo ha de entenderse como el estado de progreso hacia la madurez, estado que se supone posee el mundo adulto. De esta forma, la acción formativa en lo pedagógico tendrá que proporcionar al formador, las herramientas y los saberes necesarios que le permitan a conducirlo a dicho estado, en otras palabras, el maestro en su intervención creará las condiciones necesarias para que el infante logre superar esta etapa evolutiva y avanzar a la “madurez”.

La valoración del niño como sujeto digno de atención o de preocupación dada su naturaleza deficitaria, no fue una acción exclusiva realizada desde la educación, ya en el siglo anterior, disciplinas como la pediatría, la puericultura, la psiquiatría y la psicología fueron las encargadas de catapultar a la niñez como objeto de estudio y cuidado. Y fueron sus elaboraciones científicas las que contribuyeron a que la familia, la sociedad y el estado se preocuparan por mejorar sus condiciones de vida y de significación social, pero

5 No se asume aquí la discusión de orden epistemológico de la Pedagogía frente a otras disciplinas sociales. Al respecto puede verse el análisis de Rubén Darío Hurtado y Juan Leonel Giraldo en su artículo sobre la Psicologización en la enseñanza en: Revista Educación y Pedagogía No. 7 (1992). O desde el punto de vista del desarrollo histórico de la Pedagogía, puede verse el artículo: Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen de Javier Sáenz Obregón, Olga Lucía Zuluaga. Publicado en Memoria y Sociedad, vol. 8, no.17, Diciembre de 2004.



siempre desde un enfoque asistencial.

Contemporáneamente, la acción por el cuidado y la protección de la infancia se ha transformado en una acción política. Ello se debe, en primer lugar, a la acción de organizaciones como Save Children (1919) o Naciones Unidas que mediante convenciones, declaraciones y protocolos han promovido la defensa de los derechos de los niños en el mundo. (Convención de Ginebra en 1924, la Declaración de los Derechos del Niño en 1959, la Convención sobre los derechos de los niños en 1989 y el Protocolo del año 2000⁶), y en nuestro contexto, la Constitución Política de 1991 o la Ley de Infancia o Adolescencia (2006) han permitido refrendar esa preocupación. En todos estos espacios al niño se le reconoce como sujeto integral de derechos y los Estados se comprometen a respetar, garantizar y proteger los derechos de la niñez en diferentes ámbitos: salud básica, buen trato, familia, educación, esparcimiento, libertad, derechos culturales y civiles⁷, etc.

Políticamente, los derechos de los niños significaron un gran avance en cuanto a la defensa y promoción de su reconocimiento como sujetos (ser considerados ciudadanos), esto generalizó la proclama de defender el derecho fundamental que le asistía a todo niño: el derecho a tener derechos⁸. Vistos los derechos como unos mínimos universales de respeto a su dignidad humana, y que estos no podían simplemente desconocerse o vulnerarse, los países que suscribieron la convención sobre los derechos del niño, tradujeron en políticas y

6 Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de los niños en conflictos armados, venta, prostitución y la utilización de los niños en pornografía.

7 En este sentido el artículo 44 de nuestra constitución señala lo siguiente: La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos.

8 Expresión utilizada por Hannah Arendt, pues los derechos no se derivan de una supuesta naturaleza o esencia humanas o elementos simplemente abstractos, ellos dependen de nuestra calidad de ser ciudadanos miembros de una polis o un estado. Se diferencia el disfrute de los derechos del beneficio de ellos por muy universales que sean. Este es el epicentro del reconocimiento de los derechos (Lafer, 1994).

programas nacionales, el cuidado y la promoción de su derecho fundamental a tener derechos. Lo que se constituyó en una prioridad y exigencia no solo estatal sino social. El logro alcanzado no sólo supone avances en términos de creación de normas para la protección y el cuidado de los niños sino en términos de generar una cultura que convierte a los niños en sujetos de derechos.

Es desde este escenario de infancia que las universidades deben pensar su actividad formativa; el currículo, la evaluación, los planes de estudio y los objetivos formativos de las licenciaturas deben asumir la transversalidad del reconocimiento y dignidad política que el asiste al niño. Así, formar un licenciado supone entonces rebasar los componentes endógenos de la actividad desarrollada al interior del aula, superando el concepto de desarrollo de cuño psicológico, como superación de la inmadurez. Formar para el reconocimiento es cultivar la mirada del maestro para aceptar al niño desde la particularidad de su ser, como un sujeto que vive y se expresa en el marco de un contexto social, histórico, político y cultural con unas características particulares que se encuentran en creciente desarrollo (en despliegue). Por ello sus capacidades en desarrollo no deben convertirse en un criterio de minimización de la situación de los niños o un criterio de limitación de sus derechos, "es un desafío a la comprensión de las manifestaciones y posibilidades de su ejercicio por parte de los niños y niñas, el establecimiento de relaciones y ambientes que promuevan su desarrollo como personas" (Restrepo & Quiroz, 2011, p.11).

● Formación e inteligencia social

La reflexión de lo que somos como formadores nos remite a re-pensar nuestro rol como institución cultural, científica y educativa. Y si somos un espacio esencialmente reflexivo, somos entonces

“inteligencia social”, un lugar para pensar el bienestar o el desarrollo en el marco de una sociedad democrática. Pero existe una fuerte carga de un imaginario de universidad construido sobre la base de ser una autoridad científica o del conocimiento que ha constreñido su fuerza transformativa y lo que esta puede aportar a los individuos, comunidades y a la sociedad en su conjunto.

Ser una inteligencia social no tiene un sentido unívoco, existe una acepción de la llamada inteligencia social atribuible a la universidad, y que se retoma desde su matriz psicológica. En 1920, Edward Thorndike, psicólogo de Columbia University, habló por primera vez de la inteligencia social, y la definía básicamente como una aptitud, una competencia, relacionándola con la dimensión interpersonal o, dicho de otra forma, una habilidad para comprender y gestionar las relaciones humanas cuya base principal sería la empatía para sobrevivir en un mundo individualizado. Goleman (2006) diría que la inteligencia social está asociada a la empatía que genera una conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones del otro, definiéndola como la capacidad para entrar en el otro para comprender la realidad del otro (p. 131; 445). Desde esta visión la universidad sería inteligente socialmente cuando responde a los requerimientos sociales y posee un sentido de responsabilidad social. Como parte del cuerpo social la universidad se pone al servicio de las necesidades del otro (comunidades, grupos, individuos), en este caso, abierta a lo que la realidad de niños y jóvenes puede interpelar y cuestionar.

Debe advertirse que la inteligencia no se fabrica en la universidad como si fuera una propiedad, pero tampoco se construye fuera de ella, más bien se asume la inteligencia social como una construcción que se gesta en la convergencia de diversos círculos en el que instituciones, personas, comunidades, empresas, grupos, pierden sus propios límites y trabajan de manera conjunta para

dar respuesta analítica o práctica a carencias y necesidades que se postulan como desafíos. Así como reconocemos que la inteligencia no es algo simplemente connatural a los individuos, ella tampoco lo es a las instituciones, es más bien una dinámica que se dispone y se destila entre un conjunto articulado de circunstancias contextuales, personales, y de interacciones colectivas para generar una creatividad social que supone la capacidad para dar respuestas y construir espacios nuevos en una realidad siempre incompleta e inacabada (Boisier, 1996).

Formar una capacidad para la reflexión y la habilidad para pensar y actuar con creatividad frente a los problemas del entorno y de aquellos que tocan a la niñez es el propósito central de la universidad como inteligencia social. Desde esta mirada la universidad se construye como el lugar más o menos delimitado de reflexión en dos direcciones: pensar-se y mirar-se hacia dentro, estableciendo no solo estructuras sino marcos de referencia que permitan su autocomprensión como proyecto cultural, lo que evidenciará su carácter, pertinencia y legitimidad dentro del concierto de país o región. De otra parte, la segunda dirección apunta a pensar y mirar hacia fuera, convirtiendo en objeto de reflexión todo lo que se produce en el campo social y que afecta a las comunidades, valorando los impactos de estas realizaciones de cara al proyecto de una democracia que reconoce y legitima la ciudadanía.

Esta dinámica colectiva de inteligencia evalúa y desplaza el problema del desarrollo o del bienestar de sus ciudadanos como un simple problema de indicadores o rendimientos económicos, y lo reivindica como un proceso de inclusión social y ampliación de oportunidades, de ampliación de libertades y de opciones, de mayor justicia y compromiso ético en las relaciones sociales (Boisier, 1999; Sen 2000).

La interpelación de la niñez hacia la universidad para pensar-se, para mirar-se y mirar el contexto



que le rodea, nos es solo una actividad para adscribirla a la universidad sino que es una interpelación dirigida al Estado, a la sociedad, y en últimas a la humanidad misma, pues lo que se encuentra en juego no son solo los derechos de los niños, lo que está en juego a partir de su reconocimiento como ciudadanos es el futuro de su proyecto como país:

A pesar de la riqueza potencial de su aporte a la constitución de un Estado de ciudadanía plural, los niños siguen siendo objeto y no sujetos del derecho y de la política. Sin embargo, el mensaje de la niñez como ciudadanía puede convertirse en el eje de una auténtica revolución cultural en la que, quizás, esté contenida la oportunidad para la transformación de la sociedad, para una sociedad más justa, más humana, más madura. No están solamente en juego los derechos de los niños (Baratta, 2009, p. 13).

● Referencias

- Baratta, A. (2009). La niñez como arqueología del futuro. En: *Justicia y Derechos de los niños*. N.º 9. Santiago de Chile: Unicef.
- Boisier, S. (1994). *Universidad, desarrollo regional e inteligencia social*. Santiago de Chile: Universidad Bio-Bio.
- Durkheim, E. (2000). *Sociología y filosofía*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Durkheim, E. (2002). *Educación Moral*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goleman, D. (2006) *Inteligencia social: La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Ediciones Kairos.
- Lafer, C. (1994). *La Reconstrucción de los Derechos Humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Porta, J. y Llanodosa, M., (comp). (1998). *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Restrepo, H. y Quiroz, I. (2011). *Programa Buen Comienzo*. Medellín: Alcaldía del Medellín.
- Sáenz, J; Saldarriaga, O y Ospina, A. (1997). *Mirar La infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia*. Bogotá: Uniandes.
- Salazar, R. (2002). *Educación Superior, Arqueología y discurso*. En Veléz, Arellano y Martínez (Coodrs), *Universidad y verdad* (pp. 172 – 202). Barcelona: Anthropos Editorial.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Editorial Planeta.
- UNICEF (2006). *El derecho a tener derechos. La ciudadanía de niños, niñas y adolescentes*. Buenos Aires: Minigraf.