

EVIDENCIAS DE PENSAMIENTO COMPLEJO EN ADOLESCENTES VULNERABLES SOCIAL Y ACADÉMICAMENTE

Emilia J. Márquez Montes
emipau1512@hotmail.com.
Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela

Resumen

La investigación permitió analizar evidencias del uso de estrategias de pensamiento complejo en adolescentes vulnerables, con desventajas sociales y académicas. El estudio se enmarcó dentro la investigación-acción. El escenario fue un Centro de Capacitación, con un grupo focal de informantes constituido por dieciséis estudiantes reinsertados en un programa de formación laboral. El análisis de la información recolectada se ajustó a la codificación abierta, identificando en los datos descriptores extraídos de sus producciones orales y escritas, que contrastados con las categorías teóricas creadas sobre dimensiones de pensamiento complejo permitieron clasificarlos. Entre los hallazgos se mencionan la regularidad en el uso de estrategias cognitivas tales como: los informantes piensan con pertinencia; implican multidimensionalmente los contenidos; realizan conexiones y reestructuran ideas.

Palabras clave: Adolescentes; Resiliencia; estrategias de pensamiento complejo; Formación laboral.

EVIDENCE OF COMPLEX THINKING IN VULNERABLE ADOLESCENTS

Abstract

The objective of this action-research study was to analyze complex thinking strategies that socially and academically vulnerable adolescents follow. Sixteen participants studying at a training center for work reinsertion were selected. Analyses of collected data were based on open coding, and keywords from oral and written productions previously compared with theoretical categories of complex thinking were extracted and analyzed. Results show frequent use of cognitive strategies such as relevant thinking, involvement of multidimensional contents, idea connection, and idea restructuring.

Keywords: adolescent, resilience, complex thinking strategies, work training.

1. INTRODUCCIÓN

La exclusión es un mecanismo generado socialmente, sufrida por grupos heterogéneos, conformados por individualidades con una historia personal difícil, que experimentan este fenómeno con intensidades también diversas. Esta situación de no inclusión responde a dispositivos originados desde la misma sociedad, como también a las dinámicas implementadas institucionalmente, que exceptúan de ciertos beneficios a sectores de la población marginados por el sistema social.

El contexto de exclusión es complejo y conforma personalidades con fuertes desarraigos y fragilidad, pero de igual forma, pareciera cimentar en los seres humanos, la fuerza y la disposición para demostrar-se un potencial latente al emprender autónomamente itinerarios de inclusión.

La más famosa cantante de jazz negra Billie Holliday (2004) en su obra autobiográfica expresa: “Y cuando eres pobre creces de prisa...” (p. 9). Este sentimiento vívido enunciado por la cantante a partir de su experiencia vital, unido a estudios socioculturales actualizados, son demostrativos de las habilidades puestas en marcha por clases sociales empobrecidas, cuando enfrentan la incertidumbre y son capaces de edificar un proyecto de vida para sí mismos y sus grupos familiares.

Las posibilidades de proyección son construidas, a pesar de las pocas oportunidades educativas brindadas a estos grupos, para potenciar habilidades y estrategias, que les permitan enfrentar y solucionar los problemas que desafían desde las líneas de la pobreza. Educar sin obviar esta realidad, implica abrirse al reconocimiento de la diversidad cultural, apostando por la inclusión, al valorar el aporte de todos en el compromiso de apoyar la realización personal y comunitaria de los más deprimidos.

Asimismo, requiere la revisión del carácter de irreversibilidad dado a los procesos vividos por los destinatarios en el tránsito hacia la exclusión, contenidos desde la institución educativa en una serie de mitos desesperanzadores, que permiten relegar el compromiso con los participantes más vulnerables. De este modo, se genera una crisis del sentido de la escolaridad, invalidando la utilidad educativa y cuestionando seriamente su pertinencia en la definición de un mejor futuro, para estos destinatarios considerados desaventajados.

En este sentido, encontramos grupos de adolescentes pertenecientes a sectores de exclusión, considerados vulnerables, que abandonan la escuela al ser sometidos a una lógica poco significativa, desbordada por la realidad vivenciada por éstos, que además no pareciera tener ningún valor en el desarrollo didáctico de los saberes administrados desde la educación formal.

Relegados estos participantes por la institución educativa, abandonan sus espacios para acudir a otras instancias de formación, motivados por la necesidad de emprender caminos de inclusión y de promoción humano-social que comienzan a considerar. Son estos los escenarios que les acogen, y no siempre constituyen los entornos mejor estructurados para favorecerles, sin embargo, su adhesión voluntaria y la autonomía que evidencian al insertarse nuevamente en una

instancia formativa, da cuenta de la búsqueda de posibilidades emprendidas a pesar de las minusvalías o etiquetas adjudicadas socialmente a sus personalidades.

En consecuencia, es en estos entornos donde se debe generar una dinámica diferente de abordaje, la cual debe permitirles organizar sus saberes, haciendo uso de estrategias cognitivas diversas, que permitan su gestión mental, validando caminos de re-construcción del conocimiento de mayor significado, al tomar en cuenta la complejidad del proceso y la puesta en marcha de estrategias de pensamiento también complejas.

Esta mediación, debe aprovechar la energía en erupción del pensamiento adolescente, para admitir el acceso a un conocimiento multidimensional, que se acerca a la realidad sin mutilarla, transferida desde el planteamiento de Morin (2007), a partir de la posibilidad de manejar la complejidad como estrategia para operar sobre lo inesperado.

La experiencia de estos jóvenes con lo imprevisto es vivida en lo cotidiano, al maniobrar con la incertidumbre del abandono, de las carencias permanentes, viven el presente apurando su futuro; de cara a la inseguridad, elemento subyacente en sus trayectorias vitales, y que desde nuestra perspectiva constituye el sustrato evidente para propiciar formas de organización del pensamiento, que observamos van más allá de lo simple lineal, aproximándolos desde su conocimiento experiencial a formas complejas de reflexión de contenidos pertinentes, mejor integrados a su realidad y favorecedoras de competencias.

La investigación se enmarca dentro del paradigma de investigación cualitativa, específicamente la investigación-acción e investigación cooperativa, en la idea de considerar la propuesta educativa brindada en contextos que están atendiendo grupos cada vez más extensos de participantes con marcadas desventajas sociales y académicas, que se acercan a buscar una opción en centros alternativos de formación laboral.

El estudio busca concretamente analizar evidencias en el uso de estrategias de pensamiento complejo en la construcción de ideas de adolescentes vulnerables, de destinatarios participantes en un programa de capacitación laboral, en Mérida Venezuela, destinado a este tipo de población caracterizada como vulnerable o expuesta socialmente. Esto ha permitido generar un sistema de categorías implicadas en las construcciones producidas por los estudiantes, que además incorporan otras distinciones surgidas al aproximarse a considerar la formación de los grupos estimados en el presente estudio.

2. DESVENTAJA, EXCLUSIÓN Y VULNERABILIDAD SOCIAL: MATICES DE UNA SUBCULTURA.

Desde cualquier escenario en el cual nos ubiquemos con respecto a la escuela y su función social, pareciera estar claro, que ésta constituye un espacio sociocultural decisivo para el desarrollo satisfactorio de las diversas capacidades de los individuos. Si bien es cierto que desde hace algún tiempo se viene dedicando esfuerzo y energía a la mejora de la educación de todos los

ciudadanos, se han logrado cuotas de altas acceso, y se ha prorrogado el tiempo obligatorio de estadía en ella, los resultados de la eficiencia de la misma siguen siendo limitados.

En la verificación del día tras día se sigue constatando que los estudiantes egresan sin las competencias mínimas requeridas para desenvolverse en la sociedad, y que los desventajados o desfavorecidos en capital cultural y económico, constituyen con mayor frecuencia, las cifras de abandono, deserción y riesgo de exclusión social.

La exclusión, de acuerdo a Subirats (2003) (cit. por Escudero, s/f) es definida como: “la dificultad o imposibilidad notable en el acceso a mecanismos de desarrollo personal, de integración social y comunitaria y de participación en los sistemas preestablecidos de protección” (p.10). Tezanos (2001) en el mismo texto de Escudero, se refiere a los sujetos excluidos como “aquellas personas que se encuentran fuera de las oportunidades vitales que definen la conquista de una ciudadanía vital plena” (p.10).

Siguiendo a Busso (2001) la noción de vulnerabilidad es entendida como un proceso multidimensional, que afecta sujetos y colectivos de población, expresada en varias formas: fragilidad e indefensión ante cambios originados en el entorno, desamparo institucional desde el estado, debilidad interna al afrontar cambios necesarios para aprovechar el conjunto de oportunidades que se les presenta, inseguridad permanente que paraliza, incapacita y desmotiva la posibilidad de pensar estrategias y de actuar a futuro para lograr mejores niveles de bienestar.

Al contrastar exclusión y vulnerabilidad, encontramos en la primera la limitación al acceso, por causas de índole social, económica, cultural; y en la segunda, desde la aproximación de Busso, fragilidad, pobreza en el manejo de estrategias para hacer uso creativo de las oportunidades que están en el entorno, en la idea de que existen.

Desde esta perspectiva, valdría la pena analizar a partir de las posibilidades formativas, cómo se fortalece o blindo a los grupos con desventajas sociales para disminuir su riesgo a la vulnerabilidad, tomando en cuenta los recursos internos o activos (físicos, financieros, humanos y sociales) que pueden movilizarse para atender y responder a las presiones generadas en el entorno. Esta sería una reflexión interesante a realizar en las instancias educativas, para generar modos alternativos de abordaje de los grupos de riesgo, y movilizar concepciones que han encuadrado a estos grupos en subculturas o estigmas apoyados en teorías convertidas subrepticamente en profecías de autocumplimiento.

En el sector educativo, del mismo modo, se ha venido actualizando la necesidad de adaptar el currículo, para brindar un mínimo de competencias básicas, dentro de una educación básica de calidad para todos. Siguiendo a Escudero (s/f) el inventario a favorecer sería:

- a. Habilidad de comprender y usar información escrita en actividades diarias, en el trabajo y la vida comunitaria.

- b. Capacidad para identificar, comprender y razonar sobre diversos aspectos de la vida, manejando conceptos y modos de operación matemáticos, y utilizándolos para afrontar diversas, situaciones, demandas o problemas.
- c. Desarrollo de habilidades definidas como transversales a diferentes materias o áreas del conocimiento, tales como la comunicación, el razonamiento, el liderazgo y la creatividad, la motivación, el aprender a trabajar en grupo, y la disposición a aprender siempre.
- d. Competencias sociales e interpersonales que son decisivas para la integración positiva en la vida social y económica, así como para la participación efectiva en la comunidad, prestando una atención peculiar a la diversidad.
- e. Aprendizaje de conceptos básicos de la ciencia y la tecnología, para apoyar la capacidad de entender y usar conceptos, modos de pensar, analizar, y resolver problemas con espíritu científico, desarrollando consciencia y actitud ecológica.

Este repertorio o itinerario arriba mencionado, sin embargo, es ignorado en la instancia educativa, porque tradicionalmente esta educación ha sido estructurada “didácticamente” como una yuxtaposición de asignaturas, a pesar inclusive de la reforma adelantada en el país, en la que la orientación epistemológica, en el Currículo Nacional Bolivariano (2007) plantea: “acabar con la estructura rígida del modelo educativo tradicional, el de las asignaturas compartimentadas, y promover el saber holístico, el intercambio de experiencias y una visión compleja de la realidad...” (p.43).

3. LA COMPLEJIDAD, NUEVAS VÍAS PARA ENTENDER LA REALIDAD.

La posibilidad de ofrecer en el entorno educativo propuestas de intervención pertinentes pasa por revisar también los espacios didácticos brindados a los estudiantes. La necesidad de ser intencional, significativo y trascendente en la experiencia que se configura para los grupos de adolescentes, dentro de una práctica pedagógica que hace evidente nuevas relaciones posibles, no sujetas a la práctica escolar basada en relaciones preestablecidas, en ocasiones sin ningún sentido.

Desde esta postura en palabras de López (2003) se resalta la educación como holística y sinérgica, generada por el contacto con el mundo, con el cúmulo de vivencias personales que van conformando el bagaje cultural, el sistema de valores y principios de los participantes. Seguramente que estas relaciones también se enmarcan en un entorno abierto, dinámico, que rompe con la estructura pasivo –aceptante, característica de los espacios escolares inactivos, posicionados más por el discurso que por la acción.

El ambiente de aprendizaje opuesto según López (2003) es el “activo modificante”, el cual hace énfasis en ayudar a los alumnos a generar preguntas para favorecer no sólo la toma de conciencia sino la concienciación, que fortalezcan la comunicación y transformen la base motivacional de los alumnos, en donde el objetivo de la enseñanza no sea la “amplitud” sino la “profundidad”, según Bruner (1999), enseñando a comprender y a sentir curiosidad por explorar activamente la realidad.

El pensamiento complejo desde esta configuración, sería la base educativa para buscar nuevas formas de acercarse a la realidad sin mutilarla, sin reducirla en sus partes, o sin limitarse sólo a observar alguno de sus pliegues, es desde esta perspectiva que nos ocupa esta visión, en la idea de hacerla pertinente en la labor educativa. Para Morin (2007) la complejidad es la estrategia para enfrentar lo inesperado. “El pensamiento simple resuelve los problemas simples sin problemas de pensamiento. El pensamiento complejo no resuelve, en sí mismo, los problemas, pero constituye una ayuda para la estrategia que puede resolverlos” (p.118).

Sobre este asunto valdría la pena mirar la realidad actual. La sociedad gira en torno a grandes cambios, el desequilibrio y los desajustes parecieran ser nuestros informantes más cercanos, sin embargo, ninguna existencia sería posible, tal como afirma Morin (2007) en el puro desorden, el fenómeno de la desintegración y la decadencia es un fenómeno normal. “La única manera de luchar contra la degeneración está en la regeneración permanente, dicho de otro modo, en la aptitud del conjunto de la organización de regenerarse y reorganizarse haciendo frente a todos los procesos de desintegración” (p.126).

Por su naturaleza el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, sin embargo, esta naturaleza humana está completamente desintegrada en la educación, esta condición humana debe ser el centro y esencia de cualquier educación.

Ante el aparente desmoronamiento del sistema están las posibilidades del pensamiento complejo, ¿no estará creado en este escenario intrincado la mejor oportunidad para pensar en la institución educativa? Está claro que no sólo enseñar conocimientos aislados y técnicas permite resolver problemas humanos, que es necesario incluir y comprender lo humano, sostener una convivencia compleja entre lo objetivo y subjetivo, lo particular y lo global, lo individual y lo social, incluir lo multidimensional, para favorecer el advenimiento de una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir.

El paradigma de la complejidad provendrá siguiendo a Morín (2007):

...del conjunto de nuevos conceptos, de nuevas visiones, de nuevos descubrimientos y de nuevas reflexiones que van a conectarse y reunirse. Estamos en una batalla incierta y no sabemos aún quien la llevará adelante. Pero podemos decir, desde ya, que si el pensamiento simplificante se funda sobre la dominación de dos tipos de operaciones lógicas: disyunción y reducción, ambas brutalizantes y mutilantes, los principios del pensamiento complejo, entonces serán necesariamente los principios de distinción, conjunción e implicación (p.110).

Dentro de este marco Morin (2002), plantea acerca de las ciencias la cantidad de certezas que nos han revelado, pero del mismo modo los vacíos e incertidumbres que restan por esclarecer y los innumerables vacíos que seguramente surgirán, ante esto nuevamente el papel de la educación, ante la epistemología de la complejidad, no puede ser reduccionista y limitada, la finalidad de la enseñanza se transforma y la importancia de la comprensión cobra fuerza en una práctica educativa que provee estrategias para pensar más allá, continuar la búsqueda desde diversos

ámbitos contextualizando el conocimiento, favoreciendo desde el decir de Morin (1999) el “crear cabezas bien puestas más que bien llenas” (p.13).

4. COMPETENCIA LABORAL, ESTRATEGIAS PARA UN ABORDAJE COMPLEJO.

Las circunstancias de los destinatarios adolescentes y jóvenes que ingresan en instituciones de capacitación para el trabajo y que a su vez brindan compensación educativa, perfilan los programas a ejecutar en estas instancias. En esta modalidad se debe cruzar un proceso formativo que pretenda abordar la realidad de los participantes teniendo en cuenta lo multidimensional, las relaciones entre él, su vida, la sociedad y el mundo. Uno de los primeros propósitos desde esta perspectiva de formación en la instancia que nos ocupa, es la promoción humana. La necesidad de replantear la mirada hacia su propia vida, en la posibilidad de acceder a las diversas áreas del saber, en conexión con herramientas en el área laboral como propuesta posible de inserción en el campo social- laboral, para favorecer su promoción social.

Esta propuesta educativa pensada para adolescentes en situación de riesgo y vulnerabilidad social, debe manejar acciones que permitan a los muchachos, mirar su propia vida contextualizada en su biografía, desde una contemplación interior que favorezca la autorreflexión, para lograr la aproximación a la propuesta de formación pensada en función de su realidad, en la confluencia entre diversas posibilidades, que puedan ir creando a nivel cognitivo la convivencia de diversas ideas que faciliten dar salidas a las experiencias riesgosas que enfrentan y además los empoderen en una sociedad cada vez más competitiva y excluyente de los sectores marginados.

El campo laboral ha sufrido una serie de transformaciones, las empresas han comenzado procesos de adaptación para adecuarse a los nuevos modelos económicos imperantes, influenciados por la globalización, disgregación de mercados, uso de nuevas tecnologías y la internacionalización de las economías. Las exigencias a partir de los años 90 se consolidan en función de la gestión del talento humano con base en competencias.

En esta misma coordenada, surge el tema de las competencias como un enfoque para la educación, estructurado desde la confluencia de diversos aportes disciplinares entre sí, entre estos y diversas tendencias sociales y económicas. Así tenemos, que al realizar una revisión sobre el concepto de competencias hallamos que una de las más sencillas y aceptadas alude a competencia como *saber hacer en contexto*, lo anterior implica según Tejada (1999) un saber hacer y un saber ser, reflejado en un enunciado de competencias como conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, aplicadas a una trama en particular.

Desde las ideas de Brunner (s/f) “las competencias son los atributos y capacidades que habilitan para el ejercicio de una ocupación en la sociedad”. (p.9), este enfoque se ha hecho vigente en contraposición a los manejados con anterioridad por las escuelas, liceos o instancias de formación laboral, en los cuales se creía el objetivo educativo cumplido si sus usuarios aseguraban una formación en:

-Competencias elementales para una economía también escasa, de baja productividad y exigua competencia externa, hablar y escuchar, leer básicamente como entendimiento de instrucciones, cálculo elemental, y escribir como transcripción, mínimo saber firmar.

-Adquisición de cuerpos estables de conocimientos (memorización) para un mundo de información lenta y escasa.

-Desarrollo de técnicas específicas ligadas a un oficio u ocupación laboral.

El énfasis en la actualidad, está dado en la formación de competencias fundamentales, el desarrollo de competencias cognitivas superiores que permitan un desempeño en situaciones complejas, tales como la capacidad de resolver problemas, aprender a aprender, tomar decisiones, y actuar creativamente. También en competencias de empleabilidad, que son las requeridas para funcionar eficazmente en economías que cambian rápidamente, además sujetas a la presión de la competitividad.

Según Tobón (2005) “Las competencias son procesos complejos de desempeño, con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (p.5). Trascendiendo las definiciones frecuentes sobre las competencias, este concepto debe ser ajustado como un saber hacer razonado, para hacer frente a la incertidumbre en un mundo variable en los ámbitos social, político y laboral, dentro de una sociedad determinada como globalizada y sujeta al cambio constante. Desde esta visión convenimos con la definición de Perrenoud (2004) cit. por Angulo (2009), quien afirma que la competencia “representa la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos” (p.193). Esta afirmación admite el compromiso de la actividad cognitiva individual pero enmarcada en un contexto colectivo de búsqueda de la calidad de vida personal y social.

Así mismo, en los últimos años confirma Tobón (2005) se ha propuesto en el área formativa el término competencias cognitivas, descrito como: “procesos mediante los cuales se procesa la información acorde con las demandas del entorno, poniéndose en acción esquemas cognitivos, técnicas y estrategias, lo cual permite al ser humano conocer, percibir, explicar, comprender e interpretar la realidad”. (p.32)

Las estrategias a ser puestas en marcha, una vez procesada la información, se apoyan desde nuestra visión no a un programa pre-determinado, sino a un proceso dinámico, coherente con la filosofía de Morin (2007), resaltamos: “...La estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios, para la acción, escenarios que podrían ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción...” (p.113).

Ante todo, se nos muestra una perspectiva más amplia de adaptación no solamente formativa-laboral, sino en lo personal humano, se trasciende una visión tradicional que pareciera dotar de habilidades aisladas, sin ingerencia alguna en la vida cotidiana o interacción social. Esta nueva posibilidad advertida con anterioridad, debe tomar en cuenta tres principios expuestos por Morin (2007) que permiten integrar o pensar la complejidad:

Principio dialógico: admite el entendimiento, la posibilidad de considerar lo antagónico y lo complementario. Desde una perspectiva educativa, siempre hemos manejado puntos extremos, blanco y negro, sin la posibilidad de considerar matices que en el plano cognitivo amplían nuestras significaciones en el pensar. Estas lógicas buscan vías, argumentos para no anular, sin considerarlas, otras posibilidades o salidas a los fenómenos, a las problemáticas o a los objetos de conocimientos a los cuales nos aproximamos.

El segundo principio es el de la recursividad organizacional:

La idea recursiva es, entonces, una idea que rompe con la idea lineal de causa/efecto, de producto/productor, de estructura/superestructura, porque todo lo que es producido reentra sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en sí mismo auto-constitutivo, auto-organizador, y auto-productor (p. 107)

Por tanto, las ideas manejadas y sostenidas desde la práctica educativa y pedagógica, que correlacionan binariamente las ocurrencias en el sector educativo, y que además, como ya se ha reflexionado ampliamente en este estudio, adjudican a los participantes en el proceso educativo o en los contextos sociales de sus propias desventajas, deben ser reajustados, vistos desde una nueva óptica, generadora de nuevas formas de socialización y de otras estrategias de organización, para reinterpretar y reorganizar los procesos en el cual estamos inmersos.

El tercer principio es el hologramático, se plantea como modelo evidente que trasciende el reduccionismo, que no ve sino las partes, y el holismo que ve sólo el todo. Nuevamente la visión lineal, tan vigente en el quehacer humano y educativo, pareciera resquebrajarse, el todo se enriquece en las partes que lo conforman, y las partes se hacen eficaces, engranadas en la estructura del todo.

Esta visión, desde nuestra perspectiva, conforma para el ámbito de la formación, tal como la hemos enfocado en este trabajo, una representación del ser humano, con contenidos vitales, y la connotación de los procesos sociales vivenciados, que no puede ser desligada de las condiciones o circunstancias en las cuales se asume el reto de su formación, iluminando el mismo proceso educativo, para no eludir cada uno de los elementos que configuran esta condición humana.

5. METODOLOGÍA

La investigación se enmarca dentro del paradigma de investigación cualitativa, específicamente la investigación-acción e investigación cooperativa, en la idea de considerar la propuesta educativa brindada en contextos que están atendiendo grupos cada vez más extensos de participantes con marcadas desventajas sociales y académicas, que se acercan a buscar una opción en centros alternativos de formación laboral.

5.1. Criterios de selección del grupo

Las características del grupo de informantes en este estudio se ubicaron en la categorización de vulnerabilidad, ajustada además la selección al perfil de atención del centro o entorno de investigación. Procedentes en un 70% de familias desestructuradas con muy bajos niveles socioculturales y económicos (abandono, violencia, maltrato). Familias numerosas. Con un núcleo familiar inestable, pero con algún miembro que sirve de modelo afectivo y de autoridad. Familias numerosas hasta 6 hijos. Inserción laboral familiar esporádica o con precariedad. Algunos sin espacio laboral conocido.

5.2. Plan de actividades

Fase I

Etapa inicial o preliminar. Diagnóstica: Incorporación al escenario, acercamiento a la realidad personal y social, a las proyecciones humanas y profesionales que los participantes exteriorizan. Interacción en grupo focal a partir de algunas lecturas recreativas. Aplicación de pruebas individuales, para determinar desarrollo de la creatividad y actitud hacia las ciencias en sus componentes cognitivos, comportamental y afectivo.

Fase II

Etapa de desarrollo especificada a continuación, en estrategias de interacción.

5.3. Estrategias de Interacción:

- a. Entrevistas en Grupo focal, conformado por entre diez y doce participantes, información individual o tomada en la interacción grupal.
- b. Observación participante: Presentación del facilitador al grupo, y de algunas de las líneas de trabajo a realizar en un plano de intercambio respetuoso y terapéutico, teniendo en cuenta el perfil de la población atendida.
- c. Grupos de discusión: generada a través de preguntas o cuestiones relacionadas con temas científicos y literarios inspirados desde los intereses del propio grupo de estudio conectados con el plan de formación laboral.
- d. Diseño de Unidades de Aprendizaje que sintonicen algunos contenidos del taller de formación y los contemplados en el programa de la escolarización en 7° y 8° grado, de educación básica, con las estrategias definidas en el proyecto de investigación.
- e. Aplicación en el grupo de estudio seleccionado de estrategias de enseñanza, organizadas en unidades de aprendizaje estructuradas sobre temas científicos y literarios, relacionados con sus intereses y los talleres de formación laboral en el cual están insertados.

5.4. Tiempo de observación y participación en el campo de estudio.

Las observaciones se realizaron sistemáticamente, durante un año y medio, en el centro de capacitación donde este grupo objeto de estudio está insertado, interactuándose seis horas semanales con el grupo, a través de la propuesta de una serie de situaciones didácticas planificadas teniendo en cuenta los contenidos del área de ciencia y tecnología del 7° y 8° grado y el taller que realizan en el centro.

Las categorías analizadas en este estudio directamente relacionadas con los indicadores que desde esta investigación hemos ubicado como elementos propios del pensamiento complejo descritos como cualidades o unidades de análisis se presentan a continuación (Cuadro 1).

Cuadro 1. Elementos propios del pensamiento complejo

Categorías de Análisis	Algunos Descriptores
Pertinencia	Produce textos escritos diversos, con sentido, coherencia y cohesión Sustenta opiniones con razones convincentes Argumenta con consistencia, adecuación y creatividad
Multidimensionalidad	Interpreta y relaciona textos Genera ideas a partir de lecturas, plantea predicciones Deriva implicaciones de teorías Considera diferentes alternativas en un asunto. Hace distinciones y conexiones
Flexibilidad	Modifica creencias erróneas Extrae datos y compara Describe situaciones e imagina mundos posibles Valora e incorpora ideas del grupo Comparte con pares Expresa ideas valorando las de otros
Sentido Evolutivo	Modifica creencias erróneas Adapta y reformula ideas Plantea alternativas de solución ante eventualidades al desarrollar las tareas Elabora proyecciones personales humanas y laborales Visualiza proyecto ético de vida, sin obviar las dificultades de la realidad

Elaboración propia (2009)

6. ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS

Algunos de los aportes de este análisis o la sistematización de esta experiencia, quieren dejar ver un fundamento para quienes dentro del sistema educativo se encuentran desesperanzados porque creen que no se puede hacer nada, con aquellos que según Bolton (2006) configuran “identidades anormales”, “no le da”, “no puede”, “no quiere”, “es así”, “son vagos”, “no sirven para estudiar”

; justificando como ya lo hemos mencionado a lo largo de este trabajo, el rótulo de “no hay nada por hacer” más que contenerlo, asistirlo, encerrarlo y disciplinarlo. O los que considerando que si pueden acompañarlos, lo hacen desde la mirada emotiva o el estigma de la piedad, sin proveerles de verdaderas herramientas para que consigan avanzar; nuevamente apuntalados en Bolton (2006) citamos sus ideas:

Aguar contenidos es la salida reinante hoy: “hacer como si” participara de una instancia educativa de enseñanza aprendizaje, de adquisición significativa de un saber socialmente relevante, cuando en realidad desde esta postura muchas veces no se hace otra cosa que encerrar, estigmatizar, desmerecer a las personas y legitimar la situación (p.40).

No proveerles a estos jóvenes de un acompañamiento pertinente y eficiente, es también una postura que niega herramientas y oportunidades de crear una red de relaciones que los posicione en lugares de mejor vida. Es seguir manteniendo una visión equivocada del acto de enseñar, como transmisión de contenidos aislados para saber repetir; evadiendo el saber puesto en situación del contexto del alumno, del barrio, de la crítica consciente a la sociedad en la cual vivimos y del otro mundo posible que es necesario construir.

El grupo de informantes lo constituyeron dieciséis participantes, sin embargo, no todos se mantuvieron constantes presencialmente en el desarrollo de las estrategias propuestas. Algunos participaron cumpliendo con todos los pasos sugeridos para el desarrollo de las unidades de aprendizaje, en grupo clase y en tutorías, otros participaron en discusiones del grupo focal, mas no culminaron su producción escrita bajo el procedimiento de construcción de versiones y borradores hasta la obtención de una versión final.

Esta particularidad del grupo de informantes, explica la ausencia de construcciones de todos los participantes en las situaciones estudiadas, conformándose el corpus con las producciones de los adolescentes que fueron constantes y atendieron al desarrollo de la secuencia general seguida durante el estudio, estructuradas en unidades diseñadas dentro de un contexto alternativo de formación, que en esta investigación particularmente perfila estrategias relacionales entre literatura y ciencias.

6.1. Unidad de aprendizaje: Actividad Artesanal en Mérida

Este grupo de evidencias está constituido por situaciones delineadas en unidades de aprendizaje y que dieron lugar al corpus recogido para ser analizado en el presente estudio. A continuación se presenta la organización de la primera unidad de aprendizaje aplicada y consecutivamente las reflexiones generadas a partir de los datos recolectados en su ejecución.

Fase II:**Cuadro 2.** Unidad de aprendizaje: Actividad Artesanal en Mérida

Dimensión y descriptor que evidencia pensamiento complejo	(Estrategias y Actividades) Descripción de la situación observada	Subcategoría Estrategias
Dimensión cognitiva Genera ideas a partir de lecturas y plantea predicciones. Multicontextualiza y aplica relaciones en situaciones observadas. Establece analogías. Endogeniza	-Elaboración de versiones de producción escrita argumentativa acerca de las siguientes ideas: (A propósito de la lectura de fragmentos de la novela “La Caverna” de Saramago). Sentimientos y representaciones de los personajes en cuanto a: Expectativas de trabajo, ubicación comercial del producto elaborado, relación espacio rural y urbano, visión del trabajo y producción. ¿Qué ocurre en la vida de Cipriano Algor, que cambia su historia?	Cognitiva-lingüística y metacognitiva
Social Interactúa dialógicamente con otros. Elabora preguntas lógicas y pertinentes con el tema de indagación	-Elaboración de guión para entrevistas, interacción verbal para la discusión y selección de preguntas, aplicación de la guía en comunidad artesanal (Actividad en Unidad de aprendizaje 1)	Cognitiva y actuacional
Comunicativa -Uso de registro adecuado en situación comunicativa. -Expresa necesidades sentimientos y valoraciones	-Interacción con los miembros de la comunidad entrevistada.(salida de campo) -Expresión, comprensión y análisis de informaciones recolectadas en la entrevista.	Cognitiva-lingüística
Ética espiritual	-Disposición y servicio a los demás	Emocionales, sociales y

-Vinculación con la sociedad. -Formación de valores	en el trabajo cooperativo -Reflexión sobre el valor del trabajo para sí mismo y la comunidad.	motivacionales Elabora proyecciones personales humanas y laborales
Laboral -orientación vocacional.	-Reflexión sobre procedimientos artesanales en la producción de piezas de cerámica, introducción de máquinas en la producción.	Motivacionales y actuacionales

La constitución del corpus de análisis a partir de interacciones orales con el grupo focal, producciones escritas, reflexiones expresadas verbalmente recogidas en el registro, fueron seleccionadas manejándose algunos criterios para su incorporación o no como textos representativos para la discusión y análisis.

6.2. Muestras de algunas producciones escritas a partir de la lectura de fragmentos de *La Carverna*” (Saramago). Actividad planificada en la Unidad de Aprendizaje 1.

Descriptor: Dimensión Cognitiva: Genera ideas a partir de lecturas:

Informante

1

La vida de los personajes es un poco triste, tenían su trabajo pero ya todo cambia cuando dejan de recibir sus piezas de alfarería, y lo nuevo pasa a ser más importante que el trabajo de la familia de alfareros...

Es triste volver a la casa cuando parece que el trabajo no sirve, o lo que uno hace no se aprecia, no se vende, no vale...

Informante 2

Cipriano Algor es un alfarero, un hombre que vive de eso, pero un día la vida cambia para él completamente porque su trabajo ya no tiene valor para la venta y esto es triste, a mi me parece que eso es lo que siente este personaje cuando se para en el Barrio y regala sus piezas, sabe que su familia está perdiendo.

Informante 3

Yo creo que este Cipriano debe buscar nuevos comerciantes a quien vender sus piezas, olvidarse de los negociantes que compraban, bueno no puede luchar con lo nuevo que se vende, que parece aplastante, pero tampoco abandonar...

Informante 4

Su hija que es su familia deben salvar el negocio de siempre, el papá Cipriano ya está viejo y cansado, a lo mejor su hija y el esposo deben ser los nuevos protagonistas en el negocio de la alfarería, irse a la ciudad no es la solución.

Es necesario resaltar que se realizó una interacción previa de intercambio oral acerca de ideas, sentimientos, y representaciones elaborados por los participantes posterior a la lectura de fragmentos del texto; a continuación se orientó la producción de un texto surgido de temas generados a partir de la lectura y sus comentarios, los escritos fueron revisados por los participantes en asesorías individuales para efectos de una versión final, las ideas expresadas se mantuvieron, examinándose elementos de la lengua escrita en función de la atención a su carácter formal y a la claridad del contenido expresado.

Las elaboraciones por parte de los estudiantes, evidencian producción de ideas generadas de la lectura del texto, no sólo mediante el contenido, sino a través del proceso semiótico de comprensión e interpretación del texto. Apoyándonos en Cassany (2006) acerca de las concepciones de la lectura encontramos la concepción sociocultural, la cual propone que “leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades cognitivas. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (p.38).

Los lectores en este caso, logran reconstruir el significado del texto, se reconocen en éste a partir de conocimientos previos que manejan, pero también a partir de afinidades relacionadas con sus vidas, y con vivencias significativas de sus entornos particulares, razonadas a partir de las mencionadas en la vida de los personajes de la historia leída. Como lo demuestran las siguientes citas representativas:

Es triste volver a la casa cuando parece que el trabajo no sirve, o lo que uno hace no se aprecia, no se vende, no vale... (Informante 1)

La caverna para mí es el propio centro comercial, nos encierra en un mundo tan raro de venta y compra que es difícil no desear todo lo que allí muestran y venden o sentirse aplastado, como Cipriano. (Informante 6)

La propia circunstancia de los lectores genera la re-elaboración del texto leído, en el cual los participantes sistematizan su punto de vista y son capaces de producir una interpretación del texto.

En este proceso de comprensión del texto, los informantes evidencian elaboración de razonamientos hipotéticos-deductivos, inferencias, elaboración de conclusiones, razonamiento analógico, produciendo ideas globales acerca de lo leído y de sus propias vivencias.

La relación analógica visualizada en la producción del informante cuando explicita una analogía a partir de la metáfora utilizada (*Informante 7*) “*La caverna para mí es el propio centro comercial...*” nos permite profundizar en el mecanismo del pensamiento analógico apoyados en Oliva (2004) quien expresa que:

La construcción de una analogía exige la identificación, reconocimiento y diferenciación de los dominios o fenómenos que se han de comparar. Ello implica, además, el análisis de los conceptos

y atributos que intervienen en el blanco y en el análogo, la identificación y selección de aquellos conceptos y atributos, que se supone van a ser relevantes en el proceso de comparación. Finalmente, conlleva a la exclusión de aquellos otros que se consideran irrelevantes para sus propósitos (p.17).

Lo anterior, deja ver un procesamiento de información ligado a estrategias de pensamiento, expresadas en el carácter complejo del proceso de transferencia analógica, resaltado por Oliva (2004) con un carácter interno generado por el informante, como fenómeno de transferencia de significados entre dominios, más allá de contenidos pre-fabricados, despuntando lo unidireccional y simple.

Dentro de este marco analítico valdría la pena destacar, desde la perspectiva compleja de lo expresado por los jóvenes, las dimensiones de un pensamiento que evidencia características propias de esa complejidad.

Al respecto, pudiéramos detallar en sus afirmaciones ese carácter flexible propio del pensamiento complejo, que va y viene desde las ideas que construye en torno al tema, sus personajes y su propia experiencia, lo cual denota una relación permanente entre lo biográfico personal y lo relacional social. Diferenciación, identificación y reconocimiento son tareas cognitivas que pone en juego el participante, al recoger el relato en sus palabras, pero también al manifestar evidencias de trayectorias vividas en torno a contactos prematuros con el campo laboral.

Yo creo que este Cipriano debe buscar nuevos comerciantes a quien vender sus piezas, olvidarse de los negociantes que compraban, bueno no puede luchar con lo nuevo que se vende, que parece aplastante, pero tampoco abandonar...(Informante 3)

La redefinición de situaciones, caracterizada por interpretaciones del participante, que ponen de manifiesto su capacidad para resignificar las condiciones de trabajo del protagonista, abriendo nuevas posibilidades: “buscando otros compradores, tampoco se debe abandonar”, pareciera poner en marcha esa visión multidimensional, y recursiva del pensamiento complejo. “Es difícil pero hay necesidad de trabajar... no se puede abandonar”, pese a la evaluación negativa de la situación laboral vs la competencia o estructura del centro comercial, de otros medios de producción, y ante la aparente situación de minusvalía laboral se asignan contenidos más satisfactorios.

La visión de autonomía humana se ve reflejada en la posibilidad de elección de un surtido de ideas, en este caso acerca del trabajo, desde Morin (1999) esta noción de autonomía reside en la complejidad, podemos seleccionar ideas y reflexionar de manera autónoma, sin embargo, esa autonomía se nutre de la dependencia a la educación, a un lenguaje, a una cultura social. Las relaciones laborales entabladas por adolescentes y jóvenes son aceptadas a veces en condiciones discriminatorias, sin embargo, las representaciones sociales elaboradas promocionan el trabajo como una forma de afiliación, de reconocimiento a sí mismo, de identidad y de atribución de un status social.

Pudiera explicarse desde la necesidad de reconocimiento tan importante en los adolescentes y jóvenes, la elaboración de categorías que llevan a estos participantes a pensar y expresar verbal y por escrito, ideas referidas al trabajo como configuración necesaria para la aceptación social.

Con relación a las producciones escritas originadas a partir de la lectura y comprensión del texto, partimos de una visión que concibe la actividad de la escritura como una organización compleja, con grados de dificultad y con niveles de abstracción a medida que se desarrolla el texto. El énfasis estuvo dado en el acompañamiento a los participantes por medio de una guía de preguntas sobre las lecturas, la expresión de sus elaboraciones o ideas en forma grupal y luego la preparación de ideas para ser producidas por escrito, partiendo de la estructuración de un esquema o guía denominada “hojas para pensar”, como ayuda externa u orientación para favorecer el proceso de composición de los estudiantes, contando además con un tiempo para revisar en conjunto con sus pares las versiones escritas.

Del mismo modo, a partir de la re-lectura de las versiones escritas, se suministraba, según el caso, a los participantes, listados de palabras con apoyos para reescribir nuevamente sus versiones atendiendo a la sustitución léxica; sinónimos, antónimos; pronombres lexicales, pronombres gramaticales, adverbios, determinantes (artículos, adjetivos demostrativos y posesivos), conectores (conjunciones de coordinación o subordinación) y enlaces gramaticales. Todo esto con el fin de trabajar en versiones finales de sus escritos.

La composición escrita fue orientada posteriormente a la producción de un texto argumentativo, pues las ideas expuestas mediante el intercambio a propósito de la lectura del texto narrativo y el contacto con los creadores, revelaron manifestaciones o tesis expresadas con mucha fuerza, referidas a los temas esbozados en sus palabras claves o tópicos que dieron lugar a una construcción de este modelo discursivo.

Es necesario explicitar acá la secuencia didáctica desarrollada, preliminar a la escritura del texto argumentativo anteriormente mencionado, la cual incluyó: la lectura de los fragmentos de la novela “La Caverna”, la reflexión acerca de la tesis que ellos construían a partir de la lectura y los comentarios puestos en común sobre las ideas y sentimientos surgidos con relación a la trama del texto narrativo; del mismo modo sus ideas fueron contrastadas a partir del acercamiento a la realidad, mediante la visita al entorno de producción artesanal en Aguas Calientes-Mérida, con el propósito de realizar la entrevista a los creadores, pautada como visita de campo en la Unidad Didáctica.

La lectura de algunos textos de naturaleza argumentativa, también se aprovechó para ir estructurando la “silueta” de este tipo de texto y la forma de expresar las ideas adecuadas a las características propias de este género.

Algunas de las elaboraciones de los participantes a continuación se categorizan en las dimensiones estructuradas con los respectivos descriptores observados en las producciones.

Cuadro 3. Relación de descriptores ubicados en las producciones de los informantes.

Dimensión	Informantes Descriptores	Citas representativas: Extractos de producción escrita. Versión final
Cognitiva Social Comunicativa Ética- espiritual	<ul style="list-style-type: none"> -Elabora cadenas de razonamientos -Interpreta y relaciona textos -Expresa necesidades -Se autoevalúa -Produce textos con sentido -Visualiza realidad y propone soluciones 	<p><i>Yo creo que para la familia es importante el trabajo, es el medio para vivir mejor. Claro que los tipos de trabajo han cambiado, haciendo unos más importantes que otros, por lo tanto no todos estamos capacitados para realizar las mismas tareas.</i></p> <p><i>El problema parece ser la poca preparación que tenemos para realizar una labor que nos permita vivir mejor y sentirnos bien. Tendríamos que procurar también formarnos para ser mejores trabajadores.</i></p> <p>(Informante 2)</p>
Cognitiva Social Comunicativa Ética- espiritual	<ul style="list-style-type: none"> -Elabora cadenas de razonamientos -Interpreta y relaciona textos -Ejemplifica, ilustra con casos específicos -Produce textos con sentido -Sustenta opiniones -Identifica positivamente aportes sociales 	<p><i>La ciudad de Mérida es rica en actividad artesanal, son muchos los creadores que producen objetos y obras en diversos materiales como la cerámica, la talla en madera, los telares, el anime. Juan Félix Sánchez es un ejemplo de estos trabajadores del arte, su obra convence de la riqueza que puede aportar a la actividad artesanal cada hombre sencillo de la comunidad. Como este creador hay muchos en toda la ciudad que no son tan conocidos.</i></p> <p>(Informante 3)</p>

Cognitiva Social Comunicativa Ética- espiritual	-Elabora cadenas de razonamientos -Define -Interpreta y relaciona textos -Produce textos con sentido	<i>La artesanía es un trabajo de producción que fomenta la creación y la identidad de cada pueblo. Entre sus contribuciones tenemos: primero, rescata el saber de las gentes y segundo, hace digna la labor realizada por las personas, que a veces no es valorada por los otros, en la sociedad.</i> <i>Puede además ser pulida por el aprendizaje de técnicas creativas compartidas con otros grupos de creadores o en cursos de formación.</i> (Informante 5)
Cognitiva Social Comunicativa Ética- espiritual	-Elabora cadenas de razonamientos	<i>Para todos es importante el trabajo, por medio de éste logramos desarrollarnos, mejorar nuestras vidas, y sentirnos bien.</i> <i>El trabajo ayuda al desarrollo personal y colectivo, también nos obliga a mejorar nuestras formas de producirlo, esto tiene que ver con la preparación de cada uno y el progreso del país. Aquello que aprendemos nos beneficia como personas, en nuestro quehacer y en las condiciones de vivir.</i> (Informante 6)

Con relación a los textos producidos encontramos:

El texto como unidad de comunicación es el resultado de una actuación expresiva, que además evidencia una construcción estructurada y compleja. En el corpus aquí analizado observamos la producción de textos argumentativos, contruidos por los informantes, los cuales tienen como base obviamente la argumentación, y que apoyándonos en Camps y Dolz (1995) plantean una posibilidad de expresión:

Saber argumentar constituye para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para rebatirlos argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de intereses. Para un joven o un adolescente, saber argumentar puede ser aún más importante: constituye el medio para canalizar a través de la palabra, las diferencias con la familia y la sociedad (p.7).

Reconocer la lógica discursiva elaborada por los informantes en sus producciones, para observar coherencia y racionalidad en el discurrir del pensamiento desde una perspectiva argumentativa, nos muestra además las múltiples dimensiones abordadas en las tesis que argumentan.

Toulmin (2003) propone “una visión dialógica, sustantiva y contextual en relación con el razonamiento y la argumentación. Este es un enfoque que permite visualizar interacciones entre los aspectos sociológicos y los asuntos de orden individual, en relación con la construcción y negociación de significados, explicaciones y predicciones” (p. 6). Argumentar es una operación mental interna, que puede ser manifestada externamente. Consiste en buscar y presentar datos y pruebas, para fundamentar, demostrar y hacer creíble algo (conocimientos, problemas, resultados, hechos, fenómenos).

Según Gallardo, Martínez y Moreno (2010)

Cabe pensar que el ser humano estabiliza las categorías narrativas durante la etapa escolar, mientras que las categorías del esquema argumentativo (premisas o argumentos, garantías, ejemplos, datos, refutación, tesis o conclusión) se consolidan en épocas más tardías. Algunos autores han señalado que a los 3-4 años, se empieza ya a proporcionar argumentos, pero que la estructura textual como tal sobre los 10 a 13 años y se consolida entre los 15 y 17 años, es decir en plena adolescencia. Esta adquisición más tardía se debe, por un lado, a la mayor complejidad cognitiva de la argumentación y, por otro, al clarísimo predominio de los modelos narrativos sobre los argumentativos en nuestro entorno sociocultural (incluyendo el ámbito académico) (p114).

En los extractos de los Informantes se observan algunas reflexiones acerca del tema trabajo, vinculado con aspectos o consideraciones personales. El propio texto nace del marco de sentido que activa el esquema de conocimiento del escritor acerca de sus ideas y vivencias contextualizándolo.

7. REFLEXIONES CONCLUSIVAS

La exclusión de la cultura, afirma Tenti (2004), no es como la exclusión de los bienes materiales. El que padece la punzante experiencia del hambre, sabe muy bien lo que necesita y dónde buscarlo. Sin embargo, afirma este autor, no existe un “hambre de saber”, una necesidad del conocimiento. Se dan socialmente demandas de escolarización, pero son los dotados de más capital cultural los de más alta exigencia de conocimiento.

En este sentido, pareciera ser que los grupos de mayor vulnerabilidad se encuentran en condiciones inferiores para exigir aprendizajes y herramientas de acceso al conocimiento más que a la escolarización.

Ante esto, es preciso emprender la búsqueda de soluciones pedagógicas diversas y adecuadas para atender a los grupos sociales desaventajados, considerando que poseen otros recursos culturales, lingüísticos, etc., que no son valorizados desde la institución escolar, porque los convierte en obstáculos y no en conocimientos válidos desde los cuales organizar nuevas secuencias en la construcción del saber.

En cuanto a la determinación de las interpretaciones y razonamientos elaborados por los participantes de este estudio, circunscritos a estrategias organizadas desde el marco de la investigación, y caracterizadas como operaciones complejas, se advierte:

Los seres humanos viven suspendidos en experiencias o redes de significados complejas, conformes a su cultura comunitaria, a la atmósfera familiar vivenciada, al intercambio de contenidos de todo tipo en diferentes escenarios. Estas referencias son entrelazadas como saberes y deben ser reflexionados a través de la movilización consciente de los significados, análogo a lo que Pérez (1999) denomina “un movimiento de introspección, de volverse sobre sí mismo, para identificar y precisar el alcance y repercusión de los propios modos de pensar, sentir y actuar, recuperando situaciones, contextos, impresiones, sentimientos, propósitos, lagunas, contradicciones, carencias y expectativas” (p.68).

Este ejercicio de movilización enfoca por tanto un acompañamiento pedagógico que valora saberes polisémicos coherentes con diferentes modos de construcción de significados. La movilización introspectiva antes mencionada, requiere de favorecer a nivel de pensamiento la flexibilidad, el ir y venir de resignificaciones, cargadas de visión multidimensional y recursiva, propia de tareas cognitivas complejas evidentes en las producciones del corpus analizado en este estudio.

El progreso o avance hacia formas más complejas de razonamiento, insta la ruptura o distanciamiento crítico con las formas de concebir la realidad, el contraste con la pluralidad. Esto implica un saber decir y organizar comunicativamente las formas particulares y parciales transitando hacia el cuestionamiento, estimando la incertidumbre en el discernimiento de supuestos incuestionables elaborados por sí mismos, pero también impuestos por otros. Estos caracteres de elaboración se hacen evidentes en las participaciones orales y escritas de los informantes de este estudio, combinándose y complementándose dialécticamente saberes propios construidos desde los escenarios de su acción: el familiar y social, los espacios laborales donde se insertan, y los entornos de formación.

Los participantes se acercan a la comprensión crítica en la lectura de los textos propuestos, en la interpretación de las respuestas de los ceramistas, en la lectura del texto “La Caverna”, en la diversidad de textos presentados. No sólo recuperan contenidos, sino que aportan conocimientos previos para construir la comprensión, examinan nociones desde sus perspectivas y elaboran inferencias. Tal como lo explica Cassany (2006), “estas inferencias requieren de recursos cognitivos, cierta conciencia y no se desarrollan forzosamente durante la lectura” (p.93).

Podemos aseverar desde el marco de la teoría, cómo estos lectores construyen su interpretación desde su proyección de vida, abordando significados elaborados en su comunidad y enmarcados en su cultura. En ese sentido del mundo personal construido y advertido en sus intervenciones, se observa un discurso que no es neutro, todos están situados y muestran una ideología, un posicionamiento complejo de cada uno sobre la realidad.

Desde las categorías de análisis producidas para este estudio, apegadas a la teoría de la complejidad, se delimitaron los siguientes elementos: Pertinencia, multidimensionalidad, flexibilidad, sentido evolutivo. Componentes propios del pensamiento complejo desde la perspectiva de Morin (2007).

El análisis y discusión generado desde el corpus de datos obtenido, reveló competencias en los participantes, puntualizadas como modelos mentales de interpretación de la realidad y de mediación razonada usadas en la vida cotidiana, donde las experiencias vitales y los intercambios con otros escenarios –comunitarios, contextos de trabajo y aprendizaje- son incorporados para leer la realidad y deliberar sobre ella.

Estos modos o maneras de construir significados son útiles para entender la complejidad de las identidades individuales y grupales, favoreciendo centrar el proceso de enseñanza aprendizaje y validando la relación conocimientos, experiencias previas y emociones, para promover aprendizajes realmente significativos. Entendiendo a los destinatarios como seres que manejan significados e intencionalidades, capaces de demandar y proponer, susceptibles de re-pensar, re-escribir y resignificar partiendo de su *background*, pero atendiendo multidimensionalmente otras perspectivas demostradas desde el acompañamiento respetuoso en la interacción comunicativa y la reflexión permanente.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angulo, J, (2009) La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. Sacristán, J. (Compilador) *En Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Segunda edición (pp.176-205), Madrid, Morata.

Bolton, P. (2006) *Educación y Vulnerabilidad*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Stella.

Bruner, J. (1999) *La Educación Puerta de la Cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Brunner J. (s/f) Competencias de empleabilidad. (Documento en línea) Disponible http://www.geocities.com/brunner_cl/empleab.html (consulta 2008, 20 de mayo)

Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Chile: Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina y El Caribe. CEPAL.

Camps, A, y Dolz, J. (1995). Introducción: un desafío para la escuela actual. En *Comunicación, lenguaje y educación*. No 26. P. 5-9. Madrid.

Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Escudero, J. (s/f) *Realidades y respuestas a la exclusión educativa*. España: Universidad de Murcia.

Escudero, J. (1987) La investigación en la acción en el programa actual de la investigación educativa. *Innovación e investigación educativa*. 13. p. 5-39. España, L.

Gallardo B. Martínez M. y Moreno V. (2010) Pragmática textual en adolescentes con trastorno por déficit de atención/hiperactividad: Argumentación. *Revista Neurológica* 50 (3) pp. 113-117.

Holliday B. (2004) *Lady sings de blues*. España: Tusquets.

López de M. S. (2003) Construcción sociocultural d la profesionalidad docente: Estudio de caso de profesores comprometidos con un proyecto educativo. (Tesis de doctorado) Valencia, España, Universidad de Valencia.

Márquez E. (2003) La escuela inclusiva. Otra escuela para nuevos tiempos. En *Exclusión, violencia, Drogas*. pp. 45-55 Mérida, Venezuela. Embajada de Canadá.

Ministerio del Poder Popular para la Educación en Venezuela (2007) Diseño Curricular Bolivariano. Caracas: CENAMEC

Morín, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Morín, E. (2002) *La epistemología de la complejidad*. En Solana, J. (Coordinador) Con Edgar

Morín por un pensamiento complejo. Implicaciones interdisciplinarias (pp. 27-42) Madrid, España: Ediciones Akal.

Morín, E. (2007) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Oliva, J. (2004) El pensamiento analógico desde la investigación educativa y desde la perspectiva del profesor de ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3 (3) pp.1-23.

Pérez, A. (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Tejada, J. (1999) Nuevos roles y competencias profesionales. *Revista Comunicación y Pedagogía*, 158, pp. 17-26.

Tenti, F. E. (2004) La escuela y la educación de los sentimientos (Notas sobre la formación de adolescentes) *Revista electrónica sobre calidad eficacia y cambio en educación*. 2(1) pp.1-5. En línea en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2nl/Tenti.pdf>

Tezanos, J. (2001) *¿El trabajo perdido? Hacia una civilización post-laboral*. Madrid: Biblioteca nueva.

Tobón J. (2005) *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Bogotá: Talca.

Toulmin, S. (2003) *Regreso a la razón*. Barcelona: Ediciones Plaza.