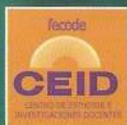
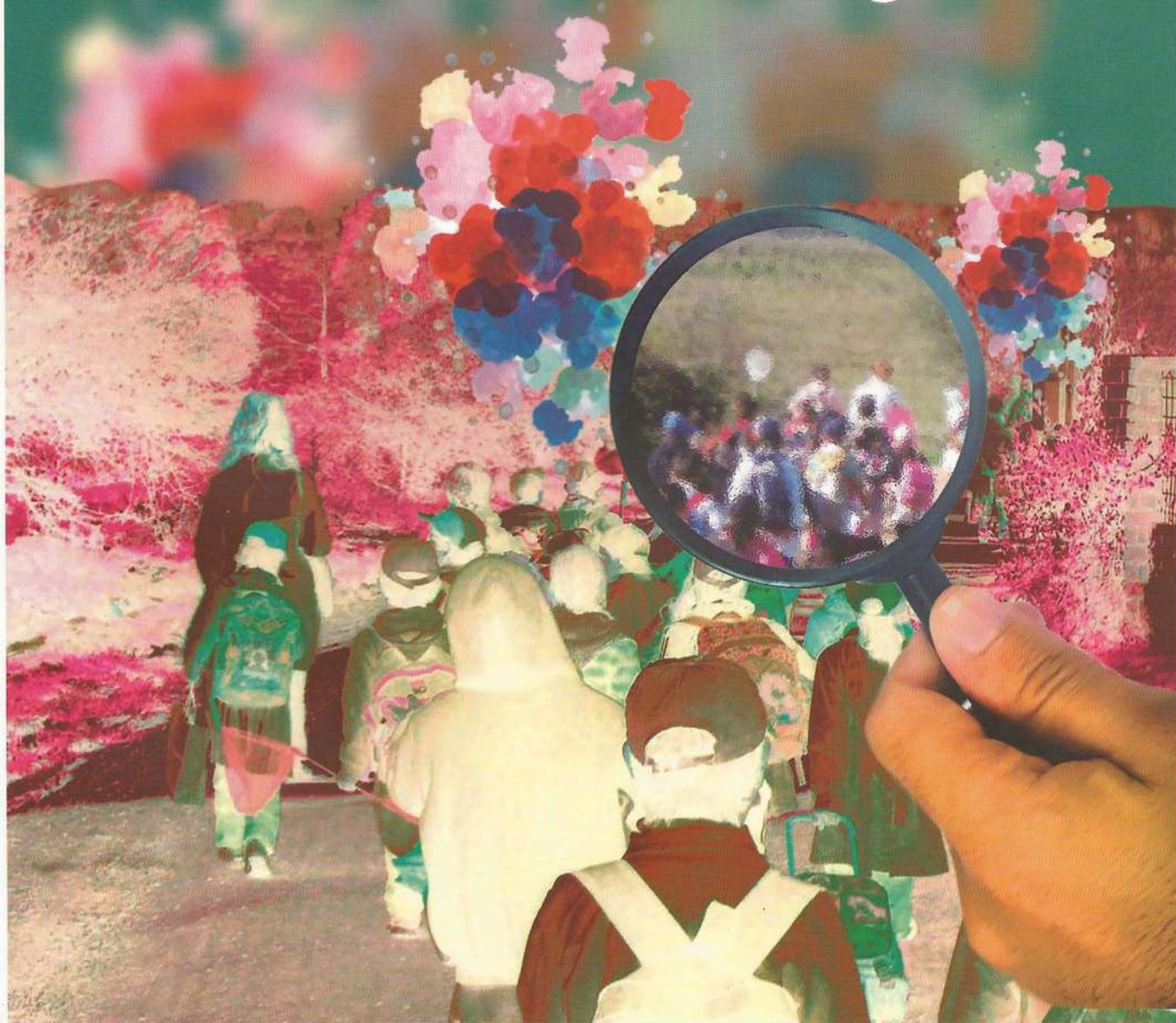


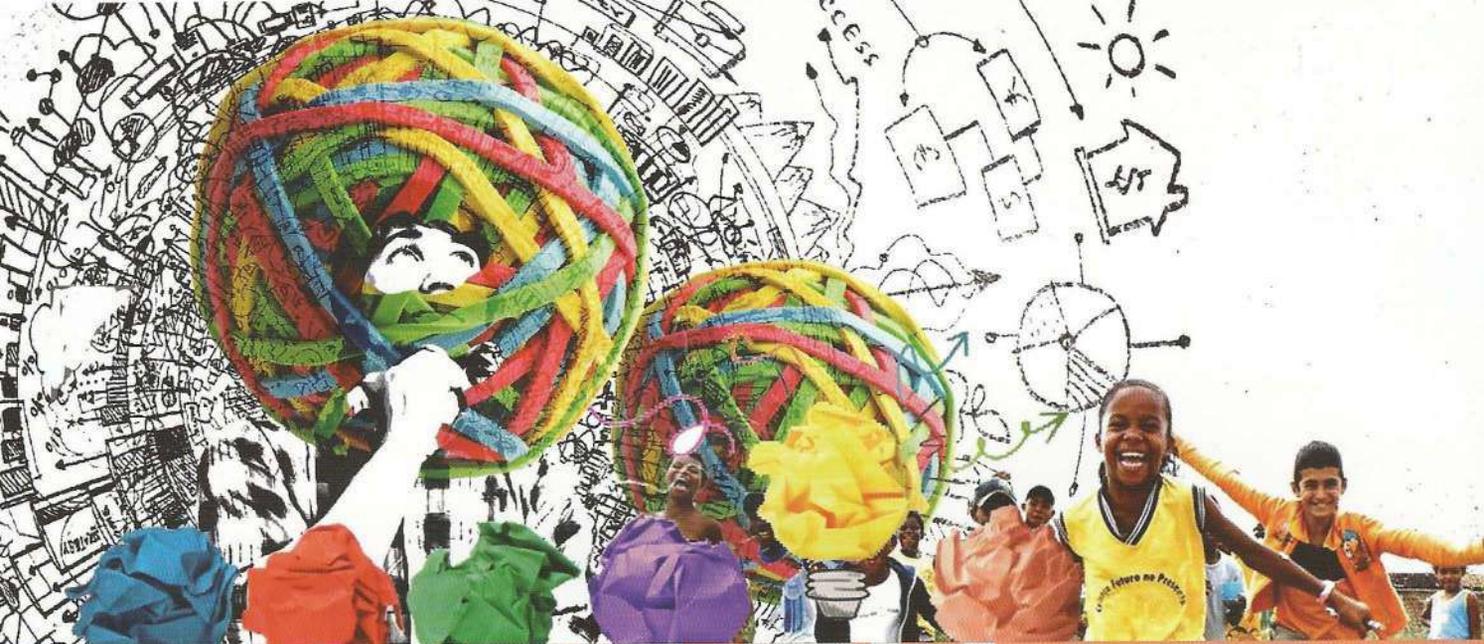
EDUCACIÓN Y CULTURA



PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE JUNIO DE 2017

Los maestros investigan





PAUTE EN

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

Más de 30 años dedicados a la Educación, la Pedagogía y la Cultura. Orgullosamente somos un referente en el movimiento pedagógico nacional. Gracias a nuestra red de distribución llegamos bimestralmente a las principales ciudades del país y municipios intermedios. Tenemos nuestro nicho natural entre profesores, estudiantes de educación y profesionales en diversas áreas tales como humanidades, psicología, sociología.



Haga parte de nuestra comunidad y reciba bimestralmente todo el contenido que le interesa como docente



www.facebook.com/revistaeducacionycultura

Contáctenos:

Teléfono: (1)2453925 - Movil: 3016649996 - direccioncomercialrevista@fecode.edu.co

<http://fecode.edu.co/revistavirtual/index>

www.lmaseguramos.com

VIGILADO
SUPERINTENDENCIA
DE SOCIEDADES



ASEGURAMOS LTDA.
Asesores de Seguros Consultores

Los docentes
nos han enseñado
¡ qué aprender !

Nosotros les
enseñamos
a vivir
¡ con tranquilidad !

Seguro de vida grupo familiar para el
Magisterio de Colombia.

Algunos de
nuestros servicios

- Todo riesgo vehículos
- Soat
- Póliza judicial
- Copropiedades
- Póliza de cumplimiento
- Complicaciones cirugías estéticas
- Incendio y terremoto
- Póliza para cáncer
- Póliza de salud
- Pymes
- Entre otros



katemangostar - Freepik.com

CONTÁCTENOS.

Línea gratuita: 01 8000 961 212

Cels. 320 721 53 19 / 314 861 44 79
e-mail: aseguramos44@hotmail.com
facebook.com/lmaseguramos

LO QUE
DEBES SABER
DE:

LMASEGURAMOS LTDA.

01

Prestamos asesoría en la adquisición de seguros de vida grupo para todo el magisterio de Colombia y estamos respaldados por importantes compañías aseguradoras.

02

Ofrecemos la cobertura de aseguramiento a todo el grupo familiar (Cónyuge, Hijos, Hijastros, Nietos, Padres, Tíos, Sobrinos y Hermanos) con algunas de las compañías aseguradoras.

04

Con algunas de nuestras aseguradoras, ofrecemos la opción de asegurar personas con antecedentes de salud, con cobro adicional. (Consultar)

06

Contamos con diferentes alternativas de pago: Descuento por nómina, Débito automático, Consignaciones bancarias, entre otros.

03

Nuestros servicios los podemos ofrecer en todo el territorio de Colombia, para lo cual tenemos dispuestas más de 28 oficinas.

05

Para pensionados y jubilados tenemos convenio con FIDUPREVISORA y FOPEP, lo cual le permite al afiliado continuar asegurado.

07

Todos los asegurados de LM ASEGURAMOS, quedan vinculados a nuestra fundación "FUNEDUCOL" accediendo a los diferentes beneficios en salud, Recreación, Educación y convenios a nivel nacional. (Consultar)
Línea gratuita: 01 8000 949 444



Revista Educación y Cultura

Mayo -Junio de 2017 No. 120

Publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE



Cra. 13A No. 34-54 PBX: 3381711
Bogotá, D.C., Colombia
www.fecode.edu.co



INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA

Impresión
Multi Impresos (Bogotá-Colombia)

Revista Educación y Cultura
Distribución y suscripciones
Calle 35 no. 14-55
Teléfonos 2453925 Ext. 104
Línea gratuita: 01-8000-12-2228
Celular: 315 529 9515
Telefax: 232 7418
Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

Correo electrónico
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

La revista Educación y Cultura representa un medio de información con las directrices que la Federación Colombiana de Educadores señala respecto de las políticas públicas en educación y promueve la publicación de temas pedagógicos y culturales.

Como publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cinco lustros cuando salió a la luz pública, en el mes de julio de 1984, después del XII Congreso de FECODE (Bucaramanga, Colombia).

Educación y Cultura está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir acerca de la publicación de los artículos recibidos. El Consejo no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y la autoría.

Comité Ejecutivo



Presidente
Carlos Enrique Rivas Segura
Director Revista Educación y Cultura



Secretario de Seguridad Social y Pensional
Ricardo Avendaño Pedrozo



Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos
Nelson Javier Alarcón Suárez



Primer Vicepresidente
Luis Eduardo Varela Rebellón



Secretario de Relaciones Internacionales
Francisco Alfonso Torres Montealegre



Secretario de Organización y Educación Sindical
Pedro Luis Arango Sánchez



Segundo Vicepresidente
Tarsicio Mora Godoy



Secretario de Prensa
Jairo Arenas Acevedo
Miembro Comité Editorial



Secretario de Cultura, Recreación y Deportes
Pedro Osorio Cano



Secretario General
Rafael David Cuello Ramírez
Miembro Comité Editorial



Secretario de Género, Inclusión e Igualdad
Luis Alberto Mendoza Perinián



Tesorero
Libardo Enrique Ballesteros Hernández



Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos
Fabio Manuel Herrera Martínez



Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativos
Over Dorado Cardona



Fiscal
William Velandía Puerto

Comité Científico



Larry Kuehn
Director del Instituto de Investigación y Tecnología de la Federación de Profesores de Columbia Británica



Silvio Sánchez Gamboa
Magister en Educación. U. de Brasilia. Doctor en Filosofía e Historia de la Educación. U. de Campinas. Brasil.



Juan Arancibia Córdoba
Dr. en Economía. Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México -UNAM



Armando Zambrano
Dr. en Educación. Director Programa de Maestría Universidad Santiago de Cali



Luis Huerta-Charles
Profesor de la Universidad Estatal de New Mexico Texas - Estados Unidos



Marco Raúl Mejía
Doctorado Programa Interdisciplinar Investigación en Educación. Miembro Planeta Paz. Asesor Programa Ondas, Colciencias.



Libia Stella Niño Z.
Dr. En Educación
Profesora Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.



Julio César Carrión Castro
Licenciado en Ciencias Sociales y Profesor Universidad del Tolima. Magister en Estudios políticos, Universidad Javeriana. Bogotá



Diana María López Cardona
Filósofa Universidad Nacional. Bogotá Colombia. Estudiante de Doctorado en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Asesora Pedagógica - CTERA-, Argentina.

Comité Editorial



Alfonso Tamayo Valencia
Editor
CEID



Marcela Palomino A.
CEID



Sandra Mazo
Corrección de estilo



John Ávila B.
Director CEID



Luis Fernando Escobar
CEID



Clara Rueda
Secretaria Revista



José Hidalgo Restrepo
CEID



Giovanny Rojas Morales
CEID



Hernán Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones

4	CARTA DEL DIRECTOR
5	EDITORIAL
6	AGENDA
	TEMA CENTRAL
10	Desarrollo del pensamiento, desde la enseñanza para la comprensión y el uso de rutinas: una excusa para formar emprendedores en el aula
12	<i>Danny Alexander Castañeda Ibáñez, Elver Leandro Cholo Aguilar, Mario Enrique Duque Forero, Iris Beatriz García Vega, Diana Cristina Latorre Paez y Rosa Lilliana Suárez Sánchez</i>
16	Estrategia pedagógica para generar un buen ambiente escolar
	<i>Esperanza Ariza de Gasca, Sandra Lucely Melo Melo y María Cristina Ortiz Ortiz</i>
26	Los fundamentos de la lectura crítica y su incidencia para potenciar el pensamiento crítico en los alumnos del grado octavo de educación básica del Centro Educativo Liceo Panamericano, Sincelejo Sucre
	<i>Laudith Montejo y Yaniris Enith Ramírez Rodríguez</i>
32	De la escuela rural a la escuela urbana: Un episodio que puede conducir al fracaso escolar
	<i>Germán Gaona Villate, Nelson María Ruiz Correa y Guillermo Alfonso Ramírez</i>
	INTERNACIONAL
42	Cuadernillos de Pedagogía - La Sistematización
	<i>Colectivo Venezuela</i>
	PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA
46	Espacios y desespacios en los colegios públicos
	<i>José Israel González Blanco</i>
52	La alteridad: ¿moda, imposición o herencia
	<i>Nelson Emilio Mesa Villoria</i>
57	Del currículo bancario al currículo intercultural
	<i>Ángela Yannessia Redondo</i>
60	Las Escuelas Normales en Colombia y la lucha pedagógica por la existencia y la autonomía
	<i>Gloria Elena Herrera Casillimas</i>
66	Nuestro compromiso ético: educar para la paz y la esperanza
	<i>Nelson Enrique Larrotta Medrano</i>
71	El enfoque de género transformador de cultura en las negociaciones de la Habana
	<i>Ligia Inés Alzate Arias</i>
	CULTURA
75	"Silencio". Comentario sobre la película de Martin Scorsese
	<i>Edgar Torres Cárdenas</i>
77	OBITUARIO
78	QUÉ LEER

La práctica pedagógica como objeto de investigación ética y política

¡Acaba de concluir otro paro del magisterio!. Ya es un asunto de costumbre o de rutina el que los maestros deban ir al paro para que se atiendan sus reclamaciones, las más de las veces, de salarios u otras garantías necesarias para poder ejercer cabalmente su tarea. Y, en ese sentido, este paro no ha sido diferente de los otros, si no fuese porque las garantías reclamadas, implican el reconocimiento de derechos fundamentales de toda la comunidad educativa y de los cuales el Estado se ha desentendido, menoscabando su cumplimiento. Salud, agua potable, saneamiento básico y educación; no solo educación ni de cualquier manera, sino educación en condiciones dignas y que aseguren la supervivencia de las comunidades de donde emergen esos niños que van a las escuelas públicas de nuestro país. Esta vez, la disputa por el mejoramiento de los salarios quedó en un segundo plano que no significa su abandono. Y, el magisterio así lo asumió, con movilizaciones masivas sobre otros asuntos también importantes como bonificación pedagógica, primas extralegales, cobertura de preescolar, jornada única, Decretos 490 y 915 de 2016, docentes orientadores, formación docente, Decreto 196/95, Escuelas Normales Superiores, Juntas de Educación, Estatuto Docente, Salud, Fortalecimiento del FOMAG, que superaron todas las expectativas.

El número que hoy entregamos a consideración de los maestros y demás lectores de "Educación y Cultura" se propone hacer énfasis en lo que puede o debe ser el sentido de la educación desde la investigación. Recogemos así, reflexiones como la del profesor Nelson Larrota, en cuanto a lo peligroso que sería "dejar que nuestra educación, nuestra profesión, se convierta en una cosa. Los docentes - crítica él - debemos afirmarnos en la idea de que toda educación depende de la filosofía de la cultura que la presida y, ésta - la cultura de hoy-, nos queda claro que está comandada por la robotización y por las estadísticas capitalistas donde la variable de cantidad arrasa los criterios de calidad,..."

La preocupación de Larrota concuerda con, p. ej, con lo expresado por Gloria Herrera sobre las Escuelas Normales y su permanente crisis frente al modelo instruccional conductual y técnico que pretende imponer el Ministerio de Educación.

Sin duda, un texto bien documentado éste de Gloria Herrera, como lo son el del profesor Larrota y otros que se recogen en este número. Pero, textos todos ellos, empeñados en enfatizar sobre la importancia del ejercicio de la docencia en la sociedad que vivimos, lo cual requiere hoy, como nunca antes, del compromiso del maestro, la maestra, para la puesta en práctica de una pedagogía crítica, entendida como aquella que, en términos de Ortega es: no sólo productora de conocimientos, sino también, de sujetos políticos, individuales y colectivos que, desde el agenciamiento de procesos de reflexión-acción sobre la vida misma como práctica social y política, construyen y promueven solida-

ridades para enfrentar los problemas de la injusticia y el desconocimiento de derechos fundamentales que caracterizan el funcionamiento regular de las sociedades contemporáneas, enajenadas en la lucha sin fin por la concentración de los bienes que son necesarios a la existencia de todos los seres humanos, como factor de poder que asegura su sometimiento.

Una pedagogía crítica supera así los niveles de la educación (buena crianza) y la instrucción (aprender a hacer) que normalmente caracterizan la acción educativa trascendiendo hacia el nivel de la formación como "integración crítico-constructiva del nexo (intrincado y dialéctico) educación-instrucción". La formación se expresa, entonces, en la actuación autónoma del sujeto que, como dueño de sí y para sí, por ello mismo, no ve razón en el sometimiento del otro, ni en supeditarse a él, como condición del buen vivir o vivir bien.

Lo que enseña este paro en lo que a práctica pedagógica se refiere es que él es una de las formas de dicha práctica, que deberían atravesar permanentemente la vida de la Escuela, si es que somos capaces de concebir, como lo hizo Freire, que la educación ha de ser en la vida y para la vida, que "nadie educa a nadie, nos educamos en comunión y el mundo es el mediador".

Felices serían quienes nos gobiernan, si tuviesen asegurado un orden social imperturbable, independientemente de los atropellos que ellos suelen cometer o tolerar que se cometan contra los demás. Esa, realmente, no sería una sociedad en orden, sino una sociedad abatida, de seres que deambulan como cadáveres vivientes en un mundo que habiendo renegado de la vida, estaría dirigido por desequilibrados que por haber perdido su norte como humanos, nos estarían empujando hacia la monstruosidad de una sociedad que en aras de una "tranquilidad" absurda, prefiere una vida de muertos, antes que una muerte asumida como consecuencia inevitable de la vida.

Por lo dicho, es preciso asumir la práctica pedagógica como una investigación ética y política sobre la vida. Y, eso significa, recurrir a todo el conocimiento existente sobre lo humano para orientar la búsqueda que significa todo aprendizaje asumiendo consecuencias, tanto en cuanto a cada sujeto se refiere, como en relación a la inmensidad del saber existente y por construir, pero, teniendo siempre presente las consecuencias que dicho saber podría traer consigo.

Carlos Enrique Rivas Segura
Presidente de FECODE

La investigación: del pódium a las aulas

Hace unos años, investigar en educación era un privilegio de los funcionarios del Ministerio de Educación, de los técnicos de planeación nacional o de los sociólogos y los economistas quienes acumulaban e interpretaban información estadística sobre la cobertura y la financiación del sector para justificar los créditos solicitados a nivel internacional o para justificar sus políticas.

Luego surgió el interés de las ciencias de la educación como la psicología, la administración de empresas, el derecho, cuyo estatuto epistemológico orientaba la investigación sobre el niño, la institución escolar y los maestros.

Pero, se reconoce hoy, que fue en la década de los 80 cuando florece la investigación en educación y pedagogía fortaleciendo el Movimiento Pedagógico y reivindicando la voz del maestro, la reflexión sobre sus prácticas y el reconocimiento de un saber propio que le da identidad y dignidad como profesional de la educación.

Desde la interacción comunicativa, la sociolingüística, la arqueología del saber, la psicología cognitiva, la pedagogía crítica, se consolida un campo complejo de saberes y prácticas que demarcan el terreno conceptual y metodológico de la pedagogía.

Hay entonces, suficiente marco teórico y desarrollos investigativos para aprovechar cuando se trata de investigar la práctica pedagógica en las aulas o analizar con profundidad las razones de la política educativa, las direcciones del currículo, los enfoques de la evaluación, las propuestas didácticas, más allá de los intereses coyunturales por elevar los indicadores en las pruebas PISA y SABER para legitimar exigencias externas al campo de la pedagogía y muy cercanas a una racionalidad instrumental que pretende medirlo todo. Estas investigaciones, aunque lógicamente válidas, no se posicionan políticamente y aceptan sin crítica las exigencias del MEN. Reiteramos la potencia de la Pedagogía Crítica para iluminar un horizonte de sentido orientado a

investigar la educación y la enseñanza y reconocemos que falta mucho por fortalecer desde allí la identidad y la dignidad de la profesión docente y su campo específico de saber: la pedagogía.

La Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación -Fecode- desde 1982 ha venido acompañando estas nuevas corrientes de pensamiento gracias a la creación de los CEID, centro de estudios e investigaciones docentes, en Bogotá y en todas las capitales, la Revista Educación y Cultura, que es hoy patrimonio pedagógico nacional y expresión fehaciente de la vigencia del Movimiento Pedagógico, además de la celebración del Congreso Pedagógico Nacional y el trabajo permanente del Comité Ejecutivo y sus juntas nacionales.

El auge de los programas de posgrado en las Facultades de educación, las Escuelas Normales, la labor financiera de Colciencias, el surgimiento de institutos privados de investigación, la profusa publicación sobre temas y problemas del campo intelectual, alimentaron visiones complejas sobre la pedagogía, el currículo, la evaluación, la didáctica, la condición docente y los contextos socioculturales en los que se desempeña el trabajo de los maestros, cuya historia y constitución comienza a conocerse y da lugar a intensas luchas por la defensa de la educación pública y por la dignificación de la labor docente.

Particular reconocimiento debemos hacer a las investigaciones sobre la financiación de la educación pública que permitieron defender con rigor argumentativo el Pliego de solicitudes en el último y exitoso paro.

En esta edición se publican trabajos de investigación como una muestra de lo que se viene haciendo en las regiones y como una invitación a profundizar en los problemas de la enseñanza, la educación y la pedagogía, desde perspectivas críticas y emancipadoras.

Tunja
I Congreso Internacional de Educaciones, Pedagogías y Didácticas



El congreso Educaciones, pedagogías y didácticas en su primera versión, quiere ser el espacio y la posibilidad para reflexionar, confrontar, debatir y proponer formas actuales de abordar los problemas relativos a la enseñanza de los saberes escolares, y las posibilidades formativas de los mismos en diferentes contextos educativos, en especial la escuela y la universidad. De otra parte, permite afrontar desde la perspectiva conceptual y práctica, las nuevas dimensiones y problemáticas que afrontan los maestros, los estudiantes y la escuela con las transformaciones de la sociedad contemporánea en términos de estatuto de conocimiento, relaciones entre sujetos, de transformación de contextos específicos y posibilidades de actuar y constituirse a sí mismos.

Este primer Congreso tiene como eje de trabajo la relación entre prácticas pedagógicas, instituciones y maestros, lo cual permitirá a conferencistas, ponentes, talleristas y asistentes, una panorámica global sobre la educación contemporánea y sus posibilidades de ejercicio formativo en la escuela y la universidad que requiere el país.

Dirigido a: Profesores, estudiantes de pregrado, estudiantes de posgrado, y profesionales interesados en los procesos educativos, pedagógicos, didácticos e investigativos.

Contacto: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Facultad Ciencias de la Educación, Tunja - Boyacá - Colombia, Tel.: (8) 7405626 http://www.uptc.edu.co/eventos/2017/cf/ctiepd/inf_general/index.html

Bogotá
"Gestión de cambio para la paz"
VII Encuentro Internacional de Gestión de Conocimiento e Investigación



Convocan:

Universidad Minutos de Dios
Universidad Santo Tomás
Universidad Cervantina San Agustín
Red de Investigación y Gestión de Conocimiento/RIGES

Bogotá – Colombia
septiembre 13, 14 y 15 de 2017

Invitación para debatir sobre los asuntos relacionados con la Gestión de Cambio y la Paz desde los enfoques de pensamiento complejo / sistémico / humanista en una aproximación a la comprensión de contextos y explicación de realidades para la resolución de problemas desde miradas transdisciplinarias correlacionadas.

Informes en: <https://riges.org/eventos/vii-encuentro-riges/>

Guatemala
Retos de las Ciencias Sociales en tiempos de crisis. una mirada desde Mesoamérica en el cincuentenario de CLACSO



En el marco del 50 aniversario del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, los centros CLACSO de Centroamérica convocan a participar y presentar trabajos para la Conferencia Internacional: "Retos de las Ciencias Sociales en tiempos de crisis", en la Ciudad de Guatemala, 24 al 26 de octubre.

Recepción de ponencias y mesas de trabajo hasta el 30 de julio.

Información:
www.clacso.org
conferenciacentroamerica@clacso.org.ar

Buenos Aires
Premio Pedro Krotsch de estudios sobre la universidad



El Premio Pedro Krotsch es una iniciativa de CLACSO en asociación con el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, que tiene el doble propósito de estimu-

lar la producción de estudios rigurosos sobre la universidad y de honrar la trayectoria de quien fuera uno de los más reconocidos y comprometidos investigadores latinoamericanos sobre la educación superior.

Cierre de la convocatoria: 18 de septiembre de 2017

Puede consultar la convocatoria ingresando a: <https://goo.gl/xlWddB>

Latinoamérica
Raza, género y derechos: desde la perspectiva crítica de la colonialidad



¿Qué lecturas sobre la raza, los derechos y el género pueden realizarse desde una perspectiva de la colonialidad del poder? ¿Bajo que perspectivas podemos repensar un Estado menos racista, misógino y homofóbico? El seminario es una invitación a recorrer y estudiar la obra de una de las autoras más prolíficas del pensamiento social latinoamericano: Rita Segato.

Inscripciones: <https://goo.gl/nATTNm>

La Habana
CLACSO 50 años



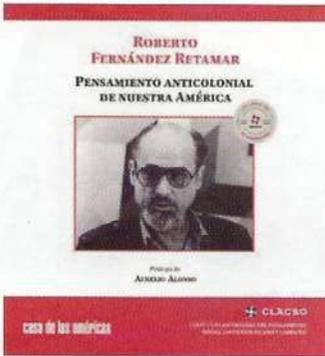
9 al 13 de octubre de 2017

Actividades de los grupos de trabajo CLACSO Los siguientes Grupos de Trabajo CLACSO realizarán reuniones y diferentes actividades en el marco de los festejos por los 50 años de CLACSO en La Habana, Cuba:

- Afrodescendencias y propuestas contrahegemónicas.
- Latinos en los Estados Unidos.
- Juventudes e infancias.
- Estudios sobre Estados Unidos.
- Pobreza y políticas sociales.
- Política y producción audiovisual en la era digital.
- Pensamiento caribeño.
- Arte antihegemónico y resistencia cultural.
- Anticapitalismos y sociabilidades emergentes.

Durante la semana, el Comité Directivo de CLACSO realizará su 96ª Sesión Ordinaria en la Ciudad de La Habana, Cuba

La Habana
Homenaje a Roberto Fernández Retamar

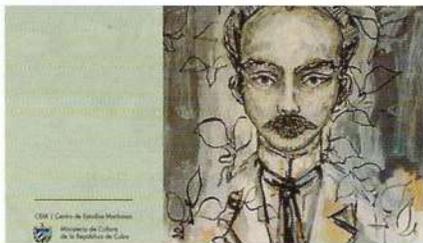


Presentación del libro: *Pensamiento anticolonial de nuestra América*

CLACSO presenta una nueva obra fundamental del pensamiento crítico latinoamericano. Esta histórica antología de Roberto Fernández Retamar, organizada y prologada por Aurelio Alonso, constituye uno de los volúmenes con los que queremos festejar los 50 años de CLACSO. Su edición llega en un momento fundamental: el dolor ante la muerte de Fidel; América Latina bajo el asedio conservador, en un escenario de ampliación de la injusticia social y de fragilidad de la democracia; Estados Unidos ante la inminencia de un gobierno de ultra derecha que profundizará su papel imperial; Europa, diezmada por el avance del neoliberalismo y del neofascismo. Un momento de penumbras y de desconcierto, al que esta obra extraordinaria podrá aportar luz, comprensión y la necesaria dosis de esperanza para no bajar las banderas, no transigir en los principios, y seguir luchando por una América Latina unida y soberana, por un mundo más justo, solidario e igualitario. Roberto Fernández Retamar expresa la vitalidad del pensamiento social crítico latinoamericano y caribeño. Es un orgullo para nosotros presentar esta obra. Es una enorme responsabilidad, sentirnos herederos de su legado.

Pablo Gentili
Secretario Ejecutivo de CLACSO
Informes:
clacsoinst@clacso.edu.ar | www.clacso.org

La Habana
CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales



CLACSO presenta la Edición Crítica de las Obras Completas de José Martí (1853-1895), una iniciativa del Centro de Estudios Martianos y del Ministerio de Cultura de la República de Cuba.

La colección, compuesta de 25 volúmenes en acceso abierto y gratuito, recoge los manuscritos e impresos de José Martí conocidos hasta hoy: proclamas, discursos, manifiestos, comunicaciones, dedicatorias, cartas, correspondencias periodísticas, crónicas, artículos, ensayos, narraciones, obras de teatro, poemas, semblanzas biográficas, traducciones, dibujos, borradores, fragmentos de escritos y cuadernos de apuntes. Descargue gratuitamente los libros completos aquí: http://www.clacso.org.ar/coleccion_jose_marti/

La Rioja
Jornada en Celebración de los 70 años de AMP (Asociación de Maestros y Profesores de la Rioja)



Convocatoria a las organizaciones sindicales y trabajadores/as clasistas

21 de Julio de 2017, La Rioja (Argentina)

La AMP cumple 70 años de trayectoria y vigencia en el campo de las organizaciones sindicales, signados por un alto protagonismo en la vida institucional, política, sindical, pedagógica y sociocultural tanto en el ámbito provincial, nacional, como latinoamericano.

Durante estas 7 décadas la AMP se ha caracterizado por su combatividad sustentada en un proyecto clasista y de liberación, siempre a la vanguardia con sus luchas, resistencias y conquistas en defensa de la Escuela Pública, los DDHH y los derechos de los/as trabajadores/as de la educación, de la solidaridad con la clase trabajadora y por la unidad del campo popular.

La capacidad de resistencia y avanzada hacia las transformaciones que se lograron durante estos años, ha sido posible a partir de la lucha sostenida en las calles y plazas, denunciando, debatiendo y haciendo propuestas en escuelas, asambleas y congresos populares en constante disputa y conquistas, entre ellas, el logro de la 1ra Negociación Colectiva Docente en La Provincia luego de 20 años de disputa por este escenario de negociación y que desde hace dos años, ha sido negado por parte del gobierno provincial.

La correlación de fuerzas y la construcción colectiva fortalecieron a la Asociación en la lucha marcada por jornadas históricas, como las acciones colectivas contra el voluntariado, el papel relevante del gremio en el riojanazo, el logro de la preservación del Sistema Previsional Provincial (IPSAS), la lucha permanente en las jornadas de: "El Gremio en la Plaza", "La Marcha Blanca", "La Carpa Blanca", la defensa de los DDHH a través de la participación activa en los Juicios de Lesa Humanidad, la defensa de los derechos ambientales contra la megaminería, entre muchas otras acciones ininterrumpidas de lucha y exigencia por la garantía de derechos. Todas

estas acciones se realizan bajo la concepción de unidad en la acción toda vez que las políticas del capitalismo, en la forma que se presenten, vulneren los derechos de la clase trabajadora y la ciudadanía.

Buenos Aires
IV Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina



La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI

Facultad de Filosofía y Letras UBA

29 y 30 de noviembre, y 1 de diciembre

La regulación del trabajo y de la formación docente constituye uno de los ejes centrales de debate en el campo educativo, en la actual coyuntura argentina y latinoamericana. En este contexto, la Red ESTRADO se propone abrir un espacio para el análisis y el intercambio sobre los diversos procesos y dimensiones vinculados con el trabajo y la formación docente a partir de las transformaciones que se iniciaron con el cambio de siglo y que abrieron un periodo caracterizado por la heterogeneidad de proyectos políticos y sociales en disputa en la región.

El presente seminario se orienta a pensar estos temas en una coyuntura particular, a partir de los recientes cambios en el gobierno nacional y en diversos gobiernos provinciales, que se tradujeron en una reorientación de las iniciativas de política educativa y en un clima de fuerte deslegitimación de las y los docentes y de sus organizaciones. En este nuevo escenario, resulta de extrema importancia contar con un ámbito en el que, desde una perspectiva crítica y diversa, podamos reflexionar y analizar colectivamente los problemas vinculados con la formación y el trabajo docente.

El IV Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina continúa los debates e intercambios de los encuentros nacionales desarrollados en Resistencia (2011), Paraná (2013) y La Plata (2015) y de los seminarios internacionales de la Red (<http://redeestrado.org>). El Seminario se realizará en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y está organizado por el nodo Argentina de la Red ESTRADO, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y el Grupo de Trabajo CLACSO "Políticas Educativas y Derecho a la Educación".

Podrán inscribirse tres modalidades: trabajo académico, relato de experiencia y póster.

Envío de resúmenes: hasta agosto 7 de 2017

Comunicación de los resultados de la evaluación por parte del Comité Científico: septiembre 18 de 2017. Envío de trabajos completos: hasta octubre 28 de 2017

Más información: redestrado2017@filo.uba.ar

Cartagena, junio 14 de 2017

Declaración Pública en solidaridad con los maestros y las maestras de Colombia

Los participantes en el Evento “Democratización del Conocimiento: Nuevas Convergencias para la Reconciliación”. Homenaje a Orlando Fals Borda. Junio 12 al 16 de 2017, suscribimos la siguiente declaración pública:

En el contexto del Paro Nacional indefinido que suma ya 33 días sostenido por los maestros y las maestras de la Federación Colombiana de Educadores –FECODE- y todas sus filiales regionales, en el que se demanda la garantía del Derecho a la Educación Pública por parte del Estado Colombiano y la concreción de una reforma estructural al Sistema General de Participación, lo que significa financiación estatal en su conjunto desde el nivel de Educación inicial hasta la educación universitaria y condiciones de cualificación para el trabajo pedagógico, respaldamos a Los Maestros y las Maestras de Colombia en los siguientes asuntos:

1. Valoración política, social y cultural a la profesión docente.
2. Reconocimiento a los Maestros y Maestras desde su lugar de trabajadores de la cultura, productores de saber pedagógico e intelectuales en acción política.
3. Instituir a la escuela de hoy, en el escenario de posacuerdo como territorio de paz.
4. Derogación de las políticas educativas que atentan contra la dignidad del ejercicio docente.
5. Garantizar el derecho a la movilización, la lucha sindical y sus diferentes repertorios de protesta legítima que los maestros y las maestras han desplegado, con apoyo de las familias y comunidades locales como acción política colectiva de reivindicación a su pliego de exigencias.

Así mismo entregamos nuestra solidaridad a todas las luchas de maestros y maestras que se desarrollan por los territorios de América Latina a quienes hacemos llegar este poema de la profesora Piedad Ortega.

“Gracias Maestros por hacer posible que la dignidad no se arrastre, no se ruegue, no se mendigue. No se ande con aires lastimeros, que la dignidad es firme como un roble y no camina en puentes colgantes –los puentes de la ambigüedad- La dignidad es la que nos

sostiene y por ello necesitamos estar juntitos, elevando la cometa por la exigibilidad de tus derechos, mis derechos, nuestros derechos, alto muy alto.

Gracias maestros, son tiempos de esperanza, digna e indignada.

Son tiempos de cometas”.

Maestros y Maestras de América Latina:

- Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos – Universidad Pedagógica Nacional – Colombia.



- Centro de estudios de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile.
- Núcleo de metodologías participativas – Estudiantes Universidad de Chile.
- ENDYEP – Encuentro entre docentes y educadores populares de Buenos Aires- Argentina.
- Organización Sin Nombre de Cartagena.
- Movimiento Dignidad Estudiantil de la Universidad de Cartagena.
- Santiago Gómez Obando – Educador Popular. UN.
- Colectivo Dimensión Educativa – Colombia.
- Ana María Lagos- Docente.
- Juan David Reina Rozo – Grupo de investigación en Tecnologías e Innovación para el desarrollo comunitario de la facultad de ingeniería de la UNAL.
- Angélica Molina Soler – Coordinadora de procesos de educación popular en lucha – GITIDC
- Edgar Rey Sinning- Investigador.
- Protestamos Profesorxs transformándonos en solidaridad tornada en Acción. Grupo autoconvocado en apoyo a la huelga de estudiantes del Recinto Universitario de Mayaguez de la Universidad de Puerto Rico.
- Luisa Seijo Maldonado Universidad de Puerto Rico Recinto Universitario de Mayaguez.
- Álvaro Andrés Fernández. Docente.
- Instituto de Pedagogía Crítica, Chihuahua, México.
- Instituto Universitario para el Desarrollo de las Comunidades, Universidad de Puerto Rico Recinto Universitario de Mayaguez..
- Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Ambientales - Universidad de Cartagena.
- Yolanda Acuña Urbina, CEAAL – Nicaragua. Grupo de Trabajo por la Igualdad y Equidad de Género.
- Red de Educadores(as) Populares de Cali- Grupo de Trabajo Educación para la Paz, Derechos Humanos y Convivencia democrática – CEAAL.
- Kairos Educativo.
- Colectivo Orlando Fals Borda.
- Cátedra Paulo Freire de la UPN.
- Escuela Nacional Orlando Fals Borda.
- Universidad Popular de los Pueblos.
- Colectivo de Investigadores y Educadores Populares.
- Expedición Pedagógica Nacional.
- Grupo de Trabajo Orlando Fals Borda. UPN.



CONVOCATORIA EXPOCIENCIA

infantil - juvenil

2017

PODRÁS GANAR

PREMIOS



3 TIQUETES AÉREOS INTERNACIONALES
para participar en una feria de
Ciencia, Tecnología e Innovación.



2 TIQUETES AÉREOS NACIONALES
para participar en una feria
nacional de Ciencia, Tecnología
e Innovación.

INSCRÍBETE EN

www.expociencia.co

¡TÚ PUEDES PARTICIPAR!
FECHA LÍMITE: 31 DE JULIO



OCT 19 - 22
CORFERIAS - BOGOTÁ D.C.



Danny Alexander Castañeda Ibáñez

Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa por la U. Santo Tomás de Aquino, Bogotá. Estudiante de Maestría en Pedagogía, Universidad de La Sabana. dancasta1182@hotmail.com

Elver Leandro Cholo Aguilar

Licenciado en matemáticas y computación por la Universidad Antonio Nariño, Bogotá. Estudiante de Maestría en Pedagogía, Universidad de La Sabana. ellechag@hotmail.com

Mario Enrique Duque Forero

Ingeniero Químico, por la Universidad de América, Bogotá. Con diplomado en pedagogía y Especialista en pedagogía grupal otorgados por la fundación universitaria Monserrate. Estudiante de Maestría en Pedagogía, Universidad de La Sabana. eduquecon@yahoo.es

Iris Beatriz García Vega

Licenciada en Biología, por la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de Maestría en Pedagogía, Universidad de La Sabana. irisbgv@gmail.com

Diana Cristina Latorre Páez

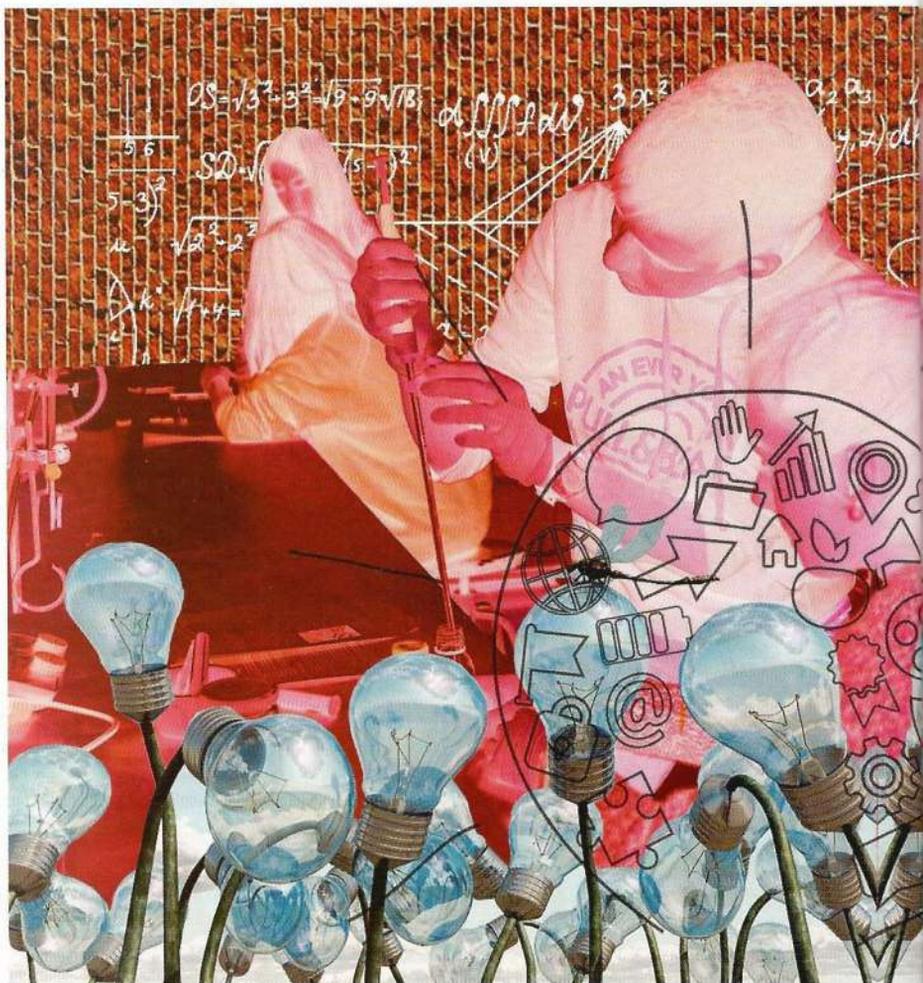
Licenciada en Ciencias Sociales, por la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de Maestría en Pedagogía, Universidad de La Sabana. dianirry@yahoo.es

Rosa Liliana Suarez Sánchez

Licenciada en Comercio y Contaduría por la Universidad de San Buenaventura. Especialista en administración informática educativa de la UDES y en docencia universitaria de la Fundación Universitaria del área Andina. Estudiante de Maestría en Pedagogía, Universidad de La Sabana. lilianansuasa@hotmail.com

Asesora: Ana María Cardona

ana.cardona4@unisabana.edu.co



Desarrollo del pensamiento,

desde la enseñanza para la comprensión y el uso de rutinas:

una excusa para formar emprendedores en el aula

pedagógica con un alcance interpretativo y propositivo. Se implementan diez unidades de comprensión y se obtienen niveles altos de desempeño de las habilidades y un cambio en la visión del emprendimiento de los docentes en la Institución.

Palabras clave

Emprendimiento, habilidades emprendedoras, comprensión, pensamiento, rutinas de pensamiento.

Introducción

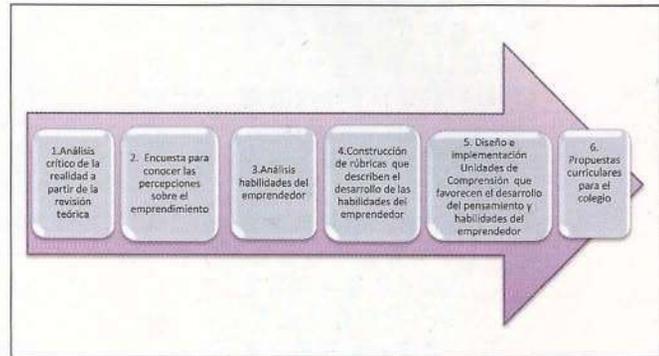
La presente investigación se adelanta en la Institución Educativa Municipal Cundinamarca, en el municipio de Zipaquirá (IEMCZ), con estudiantes de educación básica secundaria, de estratos uno y dos, con edades que oscilan entre los 11 y los 17 años. Participaron 19 cursos de 40 estudiantes en promedio cada uno. El centro educativo se encuentra ubicado en una zona vulnerable del municipio, con influencia de bandas organizadas dedicadas al microtráfico.

Las encuestas, entrevistas y revisiones curriculares evidencian la falta de articulación del énfasis técnico en gestión empresarial con las demás áreas. Surge la necesidad de fomentar una cultura del emprendimiento, no sólo desde la empresarialidad, sino desde una visión humana y transversal a todas las asignaturas. Emerge la pregunta ¿Cómo fomentar la cultura del emprendimiento desde el desarrollo de los pensamientos científico, lógico matemático y lógico lingüístico, en estudiantes de educación básica secundaria, de la Institución Educativa Municipal Cundinamarca? Para esto se identifican ideas sobre el emprendimiento de docentes y estudiantes, se proponen estrategias pedagógicas para fomentarlo y así generar aportes a la estructura del currículo institucional.

Metodología

La investigación se realiza desde un enfoque cualitativo y un diseño de investigación acción pedagógica con un alcance interpretativo y propositivo siguiendo los lineamientos de Hernández Sampieri (2010) y Bonilla (2005). Se emplearon instrumentos como encuestas a estudiantes y docentes, rutinas de pensamiento, rúbricas de valoración y diarios de campo. Además, se diseñaron y desarrollaron diez unidades de comprensión desde las diferentes áreas involucradas en el proyecto, para el fomento de las habilidades emprendedoras de los estudiantes, las cuales se valoran con rúbricas de evaluación diseñadas por el grupo de investigadores. Las categorías surgen del emprendimiento, sus habilidades, la enseñanza, el aprendizaje y pensamiento. A continuación en la figura 1 se presenta el plan de acción del proyecto de investigación:

Figura 1. Plan de acción: la ruta para pensar, crear y actuar (emprender).



El emprendimiento en el aula

En esta investigación el emprendimiento se asume como una forma de pensar, sentir y actuar que se construye desde una formación humanista y va más allá de la empresarialidad (Sarmiento 2010, Duarte 2009, Del Solar 2010, Crisanchó 2013, Formichella 2004, Orrego 2008, Belalcazar 2015). Ser emprendedor implica desarrollar habilidades como:

Tabla 1. Habilidades del emprendedor

Creatividad	Como lo plantean Sarmiento, (2010), Cerda (2010), Cardona y Araque, (2013), la creatividad es una actitud y aptitud que tenemos todos los seres humanos sin importar la edad o el sexo, la cual facilita la resolución de problemas, la toma de decisiones y el fluir de la originalidad y la innovación en lo que realizamos a diario.
Pensamiento Crítico	Está relacionado con la capacidad para resolver problemas, escuchar todas las partes de un conflicto, decidir qué es lo pertinente y lo que no, ser capaz de resumir con claridad ideas complejas, dar explicaciones coherentes y justificadas de cómo se llegó a determinada conclusión (Saiz, 2002; Facione, 2007; Tamayo, 2014).
Proactividad	Para autores como Covey (1989), Formichella (2004), las personas proactivas conocen a la perfección sus valores y principios, toman decisiones conscientemente, crean oportunidades y las dirigen para generar cambios.
Toma de decisiones	Está relacionada con la capacidad para asumir riesgos e identificar aquellos inconvenientes que pueden afectar el desarrollo de sus actividades y actuar oportunamente para poder controlarlos y reducirlos (Marina, 2005, Orrego, 2008).
Trabajo en equipo	Es el esfuerzo mancomunado que realizan dos o más personas en consecución de un objetivo determinado, para ello es necesario la cooperación, la disposición, la sinergia, la disciplina y la responsabilidad (Buchloz y Roth, 1992 y Formichella, 2004).
Comportamiento autoregulado	Para autores como (Pintrich 2000, Baumeister 2004, Formichella 2004) es una característica emprendedora que se relaciona directamente con la capacidad que tiene el sujeto de integrar los conocimientos, las emociones y las percepciones, de tal manera que en el contexto de sus relaciones o procesos cognitivos regule su comportamiento y le permita persistir en buenas tareas

Las unidades de comprensión, favorecen el desarrollo del pensamiento y las habilidades del emprendedor

El marco de la EpC y la estrategia de hacer visible el pensamiento por medio de las rutinas, se consolidan como una valiosa herramienta para desarrollar el pensamiento y promover la formación de emprendedores desde las diferentes áreas del currículo, como las ciencias (naturales y sociales), matemáticas, lectura y escritura. A través del establecimiento de hilos conductores, tópicos generativos, metas de comprensión y desempeños que faciliten a los estudiantes llegar a ellas. En el caso de las áreas señaladas se han diseñado diez unidades de comprensión con el objetivo de fomentar las habilidades del emprendedor, sin dejar de lado el desarrollo del pensamiento histórico, científico, lógico matemático y lógico lingüístico. Para ello en cada uno de los desempeños de exploración, investigación guiada o aplicación se plantean rutinas y actividades que generan diferentes movimientos de pensamiento y que aportan a la formación de un estudiante emprendedor. Por ejemplo, a través de la observación, interpretación y generación de preguntas a partir de una imagen, los estudiantes pueden de forma individual y grupal hacer descripciones, construir explicaciones e interpretaciones, tener en cuenta diferentes puntos de vista, preguntarse, establecer conexiones, entre otros movimientos de pensamiento, que a su vez implican ser creativos (curiosidad, fluidez), críticos (identificar, analizar), autorregulados (manejo de las emociones, organización de tiempos y tareas), proactivos (iniciativa, perseverancia), tomar decisiones (solución de problemas), trabajar en equipo y ser líderes (disposición y responsabilidad).

El uso de rutinas de pensamiento, promueve la participación activa de los estudiantes, los empodera, les ayuda a reconocer sus habilidades y a adquirir autonomía. Se plantean con una intencionalidad, por ejemplo, para el caso del desarrollo del pensamiento

científico: hacer y probar hipótesis, generar preguntas, observar de cerca y construir explicaciones. Para el pensamiento histórico, entre los tipos de pensamiento que se han priorizado están: el tomar perspectiva, establecer conexiones, construir explicaciones e interpretaciones. Para el pensamiento lógico matemático: buscar patrones, hacer conjeturas, formular generalizaciones y construir argumentos. Y para el caso del pensamiento lógico lingüístico: hacer interpretaciones, conexiones y predicciones, entre otros, como lo proponen: Ritchhart, Perkins, Church y Morrison (2014). A la par con esto, las formas de trabajo en el aula, bien sean individuales o grupales, están enfocadas a promover el pensamiento y el aprendizaje, requerimientos indispensables para la comprensión.

Cada uno de estos movimientos lleva implícitas las habilidades del emprendedor; un emprendedor cuenta con

características personales como ser creativo, honrado, imaginativo, responsable, autorregulado y persistente (Sarmiento, 2010). Por medio del uso de rutinas que facilitan visibilizar el pensamiento, la comprensión y por lo tanto el aprendizaje, los educadores debemos trabajar para reconocerlo y hacerlo visible en el aula, para ofrecerle a los estudiantes más oportunidades de construir y aprender significativamente.

Para la valoración continua del desarrollo de las habilidades del emprendedor se construyen rúbricas (ver Tabla 2) que permiten valorar y orientar la construcción de las habilidades del emprendedor y el desarrollo del pensamiento. Estas facilitan desde la socialización con los estudiantes establecer criterios claros, pertinentes y explícitos sobre el trabajo a realizar. Como lo expresa Gatica (2013) son guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados por los estudiantes.

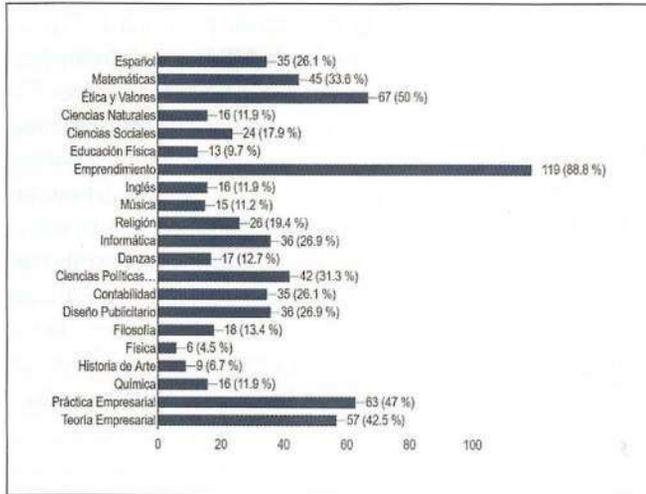
Tabla 2. Rúbrica general de valoración de cada una de las habilidades del emprendedor

Rúbrica para valorar las habilidades de un emprendedor		
Habilidad / Criterios	Nivel inicial 6 y 7	Nivel medio 8 y 9
Pensamiento Crítico. (identifica problemas, reconoce información relevante, identifica conceptos e ideas, subdivide problemas, establece conexiones).	Interpreta y evalúa situaciones concretas y cotidianas en la resolución de problemas.	Infiere y explica situaciones abstractas para proponer soluciones y trasladarlas a otros contextos.
Pensamiento Creativo. (curiosidad y motivación, fluidez, flexibilidad y divergencia, innovación y originalidad).	Utilizar la curiosidad para generar fluidez y proponer ideas diversas.	Evaluar y argumentar ideas viables que generen cambio y novedad.
Trabajo en equipo. (cooperación, disposición, responsabilidad y resolución de conflictos).	Escuchar y expresar ideas siguiendo el protocolo establecido.	Cooperar para lograr una meta común o tomar decisiones en conjunto.
Proactividad. (iniciativa, perseverancia, adaptación y planificación).	Visualizar experiencias y la realidad presente.	Examinar alternativas de solución y decidir independientemente a la influencia externa.
Comportamiento autorregulado. (conocimiento de capacidades, manejo de emociones, organización de tiempos y tareas, desarrollo de planes de mejora personal y autoevaluación).	Valorar una tarea a realizar considerando metas y restricciones.	Evaluar su propio conocimiento y habilidades, visualizando sus fortalezas y debilidades.
Toma de decisiones. (establece criterios y alternativas de solución frente al riesgo, afronta problemas y aprende de los errores).	Establece criterios y alternativas de solución a un problema o situación.	Propone y lleva a otros contextos la toma de decisiones con base a su proyecto de vida.

Resultados

Las encuestas realizadas a estudiantes y docentes de la Institución, permiten ver que el emprendimiento es sinónimo de formar empresa y se desarrolla desde el área empresarial, como se aprecia en la figura 2:

Figura 2. Resultados de la pregunta, ¿En qué asignaturas aprendes a ser emprendedor? Encuesta realizada a estudiantes para la presente investigación.



Fuente: Encuesta a estudiantes.

Con la socialización de esta investigación se amplía el concepto de emprendimiento hacia una visión humana que se puede desarrollar desde todas las áreas del currículo. Los docentes resaltan aspectos como:

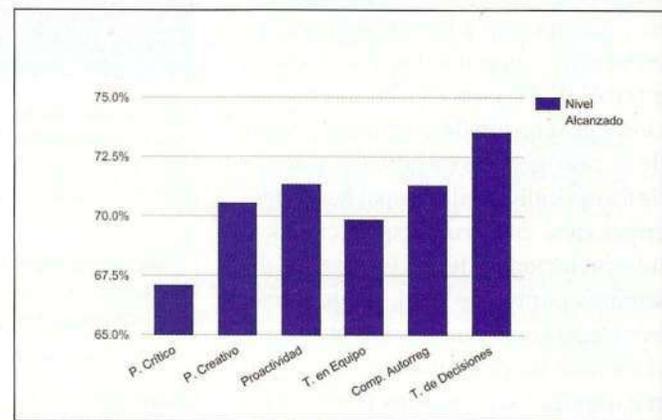
- El emprendimiento es una forma de pensar, crear y actuar y todas las personas las pueden desarrollar en diferentes áreas, desde la reflexión y el pensamiento.
- Nuevas formas de fomentar el aprendizaje desde el emprendimiento, basado en rutinas como ver, pensar y preguntar.
- Las actividades y rutinas que se deben aplicar en las diferentes áreas del conocimiento, para hacer que los estudiantes logren ser personas emprendedoras.
- El Emprendimiento es: pensar, sentir y actuar, para resolver problemas a través del desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico.
- El emprendimiento debe ser transversal y está relacionado con el pensamiento crítico, la toma de decisiones, el comportamiento autorregulado y el trabajo en equipo. Estas contribuyen a la estructuración de la metacognición en el aprendizaje y la motivación para docentes frente a su didáctica.
- Uso de rúbricas en la evaluación a estudiantes.
- El uso de hilos conductores en la planificación de clase.
- Las rutinas de pensamiento son nuevas herramientas para fomentar el aprendizaje desde el emprendimiento.

Los docentes logran construir comprensiones entorno a la visión humanista y transversal del emprendimiento en las diferentes áreas del currículo. Además, reconocen la importancia del uso de rutinas de pensamiento como estrategias que coadyuvan a la metacognición y a la gestión de la clase, para que esta sea efectiva. También señalan la importancia del desarrollo del pensamiento y su relación con las habilidades del emprendedor, que involucran el ser, sentir y actuar para resolver problemas y estructurar un proyecto de vida emprendedor.

Frente a los resultados generales de la aplicación de las diez unidades de comprensión en las diferentes áreas, se presenta lo siguiente:

El nivel de desarrollo de las habilidades del emprendedor, al consolidar los datos desde básico hasta superior, se aprecia que el mayor nivel de desempeño fue toma de decisiones con un 73.6%, seguida de proactividad con 71.4% y comportamiento autorregulado con 71.3%, creatividad 70.2%, trabajo en equipo 69.8% y finalmente pensamiento crítico con 67.1%. Es decir, los resultados obtenidos a partir del desarrollo de las unidades de comprensión, desde la enseñabilidad de ciencias (naturales y sociales), matemáticas, lectura y escritura, tienen alto desempeño (70.6%), como se aprecia en la figura 3.

Figura 3. Nivel de Desarrollo de las Habilidades Emprendedoras 6°-9°



Este nivel de desempeño indica que al utilizar el marco de la EpC, las rutinas de pensamiento y el desarrollo transversal de estas habilidades, facilita su estimulación y progreso. Permite el desarrollo del pensamiento y procesos metacognitivos que llevan a los estudiantes a reconocer sus emociones, conocimientos y percepciones, para ser persona íntegra capaz de resolver problemas de manera autorregulada o con ayuda de un mediador, actuar oportunamente y tomar decisiones asumiendo riesgos. También para ser estudiantes perseverantes, que se esfuerzan por alcanzar los objetivos propuestos, tomar la iniciativa para emprender e innovar alrededor de las actividades y generar cambios que mejoren las condiciones.

Conclusiones

En conclusión el marco de la Enseñanza para la Comprensión, junto con la estrategia de hacer visible el pensamiento, por medio de rutinas intencionadas y el fomento de las habilidades del emprendedor constituyen un insumo novedoso para el desarrollo del pensamiento científico, histórico, lógico lingüístico y lógico matemático. Es ineludible superar lo exclusivamente cognitivo hacia la formación integradora de competencias enfocadas a saber, saber hacer, saber ser, saber vivir juntos y la de más reciente hallazgo, saber emprender. Se identifica que es posible desde la EpC, al tener presentes en las metas de comprensión las dimensiones de conocimiento, método, propósito y comunicación. Dicho de otra forma, como docentes estamos invitados y motivados a pensar en los estudiantes al diseñar la gestión de la clase en ¿Qué espero que comprendan? ¿Cómo llegan a comprender? ¿Para qué comprender determinado tópico? Y ¿cuál será esa mejor forma de comunicar a los demás el nivel de comprensión? De igual manera este proceso de formación personal como docentes es una invitación a registrar y adelantar investigaciones en el aula, para compartir experiencias y abrir discusiones en torno al conocimiento disciplinar, pedagógico, didáctico y contextual del profesor de cualquier asignatura.

En síntesis se pueden fomentar habilidades del emprendedor sin descuidar el desarrollo del pensamiento histórico, científico, matemático y lingüístico. Es posible formar emprendedores más allá de la empresariedad desde una visión humana e integradora. El desarrollo de las habilidades emprendedoras es posible si las diferentes áreas están estructuradas de manera transversal con el mismo objetivo. La EpC, las rutinas, y hacer visible el pensamiento son herramientas poderosas para que estudiantes y docentes logren pensar, crear y actuar con flexibilidad a partir de lo que saben en diferentes contextos. La investigación logra construir y desarrollar una propuesta de articulación del emprendimiento desde la formación básica secundaria con la media técnica en gestión empresarial.

Referencias bibliográficas

Belalcázar, Á. J. B. (2015). Antecedentes y sugerencias para un desarrollo significativo y formativo del emprendimiento en las instituciones educativas. Libros Editorial UNIMAR.

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). Más allá de los métodos. Investigación en Ciencias Sociales.

Celis, J., Gómez, V. & Díaz, C. (2008). ¿Educación Media o Articulación con el Sena? Un análisis al modelo de articulación en Bogotá. Bogotá, D. C.: Ediciones Eddy.

Cerda, H. (2011). *La creatividad en la ciencia y en la educación*. COOP. EDITORIAL MAGISTERIO. Tercera edición.

Covey, S. (1989). Los siete hábitos de las personas altamente efectivas. Editorial Grijalbo.

Cristancho, G. A, Guarnizo V, C. (2013). Cultura Institucional para el emprendimiento y la empresariedad en el contexto educativo en: Revista Internacional Magisterio educación y pedagogía N° 62 p. 34-39 Bogotá, Colombia.

De Bono, E., & Castillo, O. (1994). El pensamiento creativo. Editorial Paidós.

Del Solar, S. (2010). Emprendedores en el aula. Guía para la formación en valores y habilidades sociales de docentes y jóvenes emprendedores. Santiago: Fondo Multilateral de Inversiones del Banco Interamericano de Desarrollo.

Díaz, C. M. & Celis, J. E. (2011). La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1 (9), pp. 371 - 380.

Duarte, T., & Tibana, M. R. (2009). Emprendimiento, una opción para el desarrollo. Scientia Et Technica, 3(43).

Equipo de Trabajo del Ministerio de Educación Nacional (2011). Guía 39: La Cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos. Bogotá D.C.

Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?. Versión en Español: <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>; Última revisión septiembre, 01 de 2015.

Ferreira, A. (2010). Metas Educativas. 2021: Enseñar a aprender a emprender. Congreso Iberoamericano de Educación, un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos. Buenos Aires, 13, 14 y 15 de septiembre de 2010. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/METAS2021/RLE3476_Ferreira.pdf.

Formichella, M. M. (2004). El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, el empleo y el desarrollo local. Buenos Aires, Argentina.

Gatica-Lara, F., & Uribarren-Berrueta, T. D. N. J. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en educación médica*, 2(5), 61-65.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. México: Editorial Mc Graw Hill.

Ley 1014 de 2006. Fomento a la cultura del emprendimiento en Colombia.

Marina, J. A. (2010). La competencia de emprender The entrepreneurship competence. *Revista de educación*, 351, 49-71.

Orrego, C. I. (2008). La dimensión humana del emprendimiento. Revista Ciencias Estratégicas, 16(20), 225-235. Medellín, Colombia.

Perkins, D. (2003). ¿Cómo hacer visible el pensamiento?

Ritchhart, R. (2014). Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Paidós.

Sarmiento, M. I., Sarmiento, M., & González, L y otros (2010). Cómo formar niños y niñas con espíritu emprendedor. Manual para el formador. Editorial Magisterio. Bogotá.

Stone Wiske, M. (1999). La enseñanza para la comprensión. *Vinculación entre la investigación y la práctica*. Edit Paidós, 1.

Tamayo Alzate, Ó. E. (2014). Pensamiento crítico dominio-específico en la didáctica de las ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (36), 25-46.



Esperanza Ariza de Gasca

Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos de la Universidad Cooperativa de Colombia. Sede Bogotá. Especialista en Gerencia Social de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Correo Electrónico: esperanzaaromero@gmail.com



Sandra Lucely Melo Melo

Licenciada en Básica Primaria, Universidad Antonio Nariño. Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos de la Universidad Cooperativa de Colombia. Sede Bogotá. Correo Electrónico: jhosaher@yahoo.com



María Cristina Ortiz Ortiz

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Tecnología e Informática, Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Bogotá Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos de la Universidad Cooperativa de Colombia. Sede Bogotá. Correo Electrónico: liccristina700@hotmail.com



Estrategia pedagógica para generar un buen ambiente escolar

Resumen

Este artículo presenta una investigación en educación, de tipo socio-crítico: “Estrategia pedagógica para docentes, que contribuya a mejorar el ambiente escolar.” El estudio nace a partir de los resultados obtenidos en el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), en el componente Ambiente Escolar, en los años 2014, 2015 y 2016, en una institución educativa privada, ubicada en la localidad de Bosa, de la ciudad de Bogotá.

Esta medición se obtiene de la evaluación realizada a los estudiantes de grado 5º de primaria, en dónde se pregunta por el clima de aula y el seguimiento al aprendizaje por parte de los docentes.

El componente ambiente escolar, es susceptible de mejora por los bajos resultados obtenidos. Se indagan las posibles causas que generan esta valoración, a través de la aplicación de

De acuerdo con lo anterior, se implementará una estrategia pedagógica para docentes, que mejorará el ambiente escolar en el aula de clase.

Palabras clave

Calidad educativa, ambiente escolar, estrategia pedagógica, Índice Sintético de Calidad Educativa.

Introducción

En la actualidad para el Estado colombiano, una de las principales metas en el campo de la educación pública y privada, de básica primaria, secundaria y media, es alcanzar una educación de calidad en búsqueda de la excelencia educativa.

Para tal fin, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha creado estímulos para las instituciones educativas que alcancen un alto desempeño en pruebas externas. Para los estudiantes, este reconocimiento se evidencia en programas como: “ser pilo paga”, que incentiva a los estudiantes a ser los mejores bachilleres del país. Por consiguiente, es significativa la importancia que revisten los resultados del Índice Sintético de la Calidad Educativa - ISCE.

Teniendo en cuenta que para la institución educativa en mención, los logros alcanzados en pruebas externas son fundamentales, ya que en un proceso educativo de calidad, surge la necesidad de plantear un proyecto de investigación que contribuya a la formación de los docentes, por lo cual se plantea la pregunta problema: ¿Cómo mejorar el ambiente escolar en el aula de clase de los estudiantes de grado 5º de primaria, a través de la implementación de una estrategia pedagógica por parte de los docentes?

Es relevante mencionar que el ambiente escolar es uno de los cuatro componentes que evalúa el ISCE. En esta categoría se valora la existencia o inexistencia de un clima propicio para el aprendizaje. De igual manera, se revisa el seguimiento al aprendizaje, desde la frecuencia y calidad con que

los maestros realizan un proceso de retroalimentación a los estudiantes. Esta evaluación la realizan los estudiantes de grado 5º de primaria, a los docentes que lideran las áreas de español y matemáticas.

Desde los aspectos señalados los resultados en la institución educativa fueron los siguientes: en el año 2014 ambiente en el aula tuvo un puntaje de 44/100 y seguimiento al aprendizaje se valoró con 44/100. En el año 2015, los resultados alcanzados corresponden en su orden a 44/100 y 41/100. Para el año 2016, los valores obtenidos son de 44/100 en ambiente en el aula y 41/100 en seguimiento al aprendizaje, estos resultados formulados en una escala de valoración sobre 100, siendo 100 el puntaje más alto posible.

Al respecto, conviene decir que la institución aquí enunciada, evidencia que el componente de Ambiente Escolar debe mejorar a corto plazo. Para tal fin, es necesario proponer mecanismos concretos que contribuyan a fortalecer un clima de aula más propicio para el aprendizaje y un eficaz y eficiente seguimiento a los procesos académicos de los estudiantes por parte de sus docentes, y de esta forma, elevar la calidad de la educación que la institución está ofreciendo y que se verá reflejada en las pruebas del ISCE del año 2018.

Bajo esta perspectiva, el buen ambiente escolar en el aula de clase constituye una de las bases fundamentales de la calidad educativa

Fundamentación Teórica

La fundamentación teórica que sustenta esta investigación se expone a partir de categorías que describen los principales aportes al tema de investigación. Se exponen las siguientes categorías: calidad educativa, ambiente escolar, TIC y estrategia pedagógica. Se hace referencia a la teoría tricerebral, por cuanto hace parte de la estrategia pedagógica.

Se aborda la categoría *Calidad Educativa*; precisa la concepción de calidad, que va más allá de lo académico, in-



una encuesta a estudiantes del grado 5º de primaria y a docentes del mismo grado, de igual manera, se aplica a estudiantes el Revelador del Cociente Mental Triádico - RCMT.

En el análisis de los resultados, se develan oportunidades de mejora en aspectos como: el seguimiento a los estudiantes, escucha activa, conflictos en el aula, dificultades de comportamiento que generan ruido y desorden, manejo de liderazgos, clases dinámicas que faciliten la utilización de recursos tecnológicos y actividades que generen un desarrollo tricerebral, entre otros.

Con estos desarrollos se busca dar respuesta a la problemática encontrada, partiendo del enfoque metodológico investigación - acción, desde la participación de los integrantes de la Comunidad Educativa.

cluye “no solo logros, sino condiciones y procesos, no solo aspectos académicos, sino psicosociales y ciudadanos” (UNESCO, 2013, p. 17). Se parte de una visión multidimensional del derecho a la educación. Esta incluye “el derecho a aprender y a recibir un buen trato en el sistema escolar, sitúa la calidad de la educación en el centro de las preocupaciones. (UNESCO, 2013, p. 25).

Se asegura que uno de los pilares fundamentales “de la calidad educativa son las capacidades profesionales docentes: si los alumnos no se encuentran en sus aulas con docentes capaces de generar mayores oportunidades de aprendizaje, no se producirá un genuino mejoramiento de la calidad educativa. (UNESCO, 2013, p. 25).

Otro de los aspectos que se plantea como un propósito fundamental para lograr la calidad educativa, es que los estudiantes puedan recibir un buen trato, de tal manera, que se propone como un derecho educativo la generación de un adecuado clima escolar positivo y seguro, entendido como “la promoción de relaciones respetuosas, no discriminatorias, de sana convivencia, y no violentas entre los miembros de la comunidad escolar” (UNESCO, 2013, p. 26).

Respecto a la categoría de *Ambiente Escolar*; se evidencia el clima escolar como aspecto fundamental que garantiza unos mejores resultados frente al rendimiento académico, se enfatiza que cuando se vive un clima escolar positivo, “los estudiantes se sienten acogidos y respetados en la escuela, lo cual incluye, entre otros aspectos, como: las relaciones entre estudiantes con los docentes, el clima en el aula, y situaciones de violencia en la escuela” (UNESCO, 2013, p. 118).

En esta línea de argumentación teórica, se presenta la obra *Clima Social Escolar y Desarrollo Personal*, escrita por Ana María Arón y Neva Milicic. Las autoras relacionan el ambiente escolar con la dimensión psicosocial de los estudiantes, al respecto exponen: “Ciertamente el clima social que se genera en el contexto escolar

depende, entre otros factores, del desarrollo social y emocional que hayan logrado los alumnos, del nivel de desarrollo personal de los profesores y de la percepción que todos ellos tengan de la medida en que sus necesidades emocionales y de interacción social son consideradas adecuadamente en el ambiente escolar. El desarrollo emocional y social ha sido conceptualizado de diferentes maneras. Se ha hablado de desarrollo personal, de inteligencia emocional, de inteligencia social, de desarrollo afectivo; términos de alguna manera equivalentes, que apuntan a la necesidad de considerar estos aspectos para lograr una educación más integral”. (Aron y Milicic, 2002, p.2).

Edgar Faure destaca en el informe publicado en la UNESCO, un pilar de la educación, aprender a ser, plantea que este hace parte de las competencias del siglo XXI “nos exigirá una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo” (Delors, 1996, p. 17).



Como conclusión dentro de esta categoría, se precisa la importancia de tener en cuenta aquellos aspectos que promueven relaciones positivas en el aula de clase, que aportan de una manera eficaz, es así como la comunicación que se establece con los estudiantes y los padres de familia, son factores fundamentales para ayudar a que los maestros entiendan a sus estudiantes y presenten instrucciones completas y valiosas para crear ambientes de aprendizaje agradables y formativos.

En referencia a la categoría *Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC*, se expone algunos elementos del documento, *Hacia el Fomento de las TIC en el Sector Educativo en Colombia*. En este se plantea cómo las TIC son un factor fundamental para lograr el desarrollo de las grandes propuestas educativas planteadas por el MEN. Se destaca la necesidad de crear la capacidad para que los docentes y estudiantes aprovechen su gran potencial, con el fin de engrandecer los procesos pedagógicos en los que ambas partes son objeto directo, en favor

de la transformación de la educación. La UNESCO hace referencia a las TIC, señala que no se refieren solo a la alfabetización digital, ya que ellas pueden ser utilizadas para promover competencias modernas y mejorar el desempeño educativo de los estudiantes, en términos generales.

Como aporte significativo en esta categoría desde una perspectiva educativa, se presentan las contribuciones de Claudia Valencia y Alexa Jiménez, quienes afirman: “El uso y apropiación de contenidos educativos digitales en las prácticas educativas es una gran oportunidad para renovar e innovar las mismas, ya que actualiza y potencia los procesos de aprendizaje, promueve la generación de nuevas metodologías y reflexiones sobre los procesos de enseñanza - aprendizaje y dispone el conocimiento en formatos más modernos y atractivos para la comunidad educativa”. (Valencia & Jiménez, 2009, p. 16)

Esta categoría contribuye desde la conceptualización y el diseño de los Objetos Virtuales de Aprendizaje – OVA, como estrategia didáctica para enriquecer los ambientes de aprendizaje.

Finalmente, se expone como soporte fundamental para el proyecto de investigación la categoría *Estrategias Pedagógicas*, en ésta se hace referencia a la autora, Virginia González Órnelas, quien plantea el concepto de estrategia “como un conjunto interrelacionado de funciones y recursos, capaces de generar esquemas de acción que hacen posible que el alumno se enfrente de una manera más eficaz a situaciones generales y específicas de su aprendizaje; que le faciliten incorporar y organizar selectivamente la nueva información, para solucionar problemas de diverso orden. El alumno, al dominar estas estrategias, organiza y dirige su propio proceso de aprendizaje”. (González, V, 2001, p. 3)

La autora menciona “cómo las técnicas de aprendizaje hacen parte de las estrategias, se utilizan en ocasiones de manera repetitiva y mecánica, se

precisa que muchas veces no tiene un objetivo claro de aprendizaje, por el contrario las estrategias deben ser conscientes e intencionales y siempre deben estar relacionadas con objetivos claros de aprendizaje”. (González, V, 2001, p. 3)

Se destaca que en el campo educativo es fundamental que el maestro evidencie como parte de la estrategia, compromiso, liderazgo, pasión por el arte de enseñar; esto complementado con un objetivo claro de lo que se quiere lograr en el aula de clase, para no correr el riesgo de actuar sin planear.

Como otro aporte relevante del proyecto de investigación se plantea la *teoría tricerebral*, según Waldemar de Gregori, en su libro *Construcción Familiar – Escolar de los tres Cerebros*; hace referencia al desarrollo y al proceso del cerebro “como una estructura funcional de tres bloques y tres procesos: el tricerebral o el Ciclo Cibernético de Transformación”. Describe cómo el cerebro está conformado por tres bloques de funciones, así: “cerebro izquierdo; lógico-científico-racional;

su papel histórico complementario y compensador, en esta hora de transformaciones tan cruciales para todo nuestro planeta”. (Waldemar.G, 2002, p.16).

Waldemar de Gregori, explica el Ciente Mental Triádico como un instrumento que mide el potencial mental del ser humano, este corresponde al desarrollo de los tres cerebros. En el proceso de interpretación y como parte del análisis, asegura: “Siempre habrá un lado dominante y uno subdominante que se dicen las fortalezas de su cerebro; y un tercer más débil que se dice la debilidad o el lado vulnerable de su cerebro. La posibilidad creada por el CT es que la persona pueda auto modificar sus procesos mentales”. (Waldemar.G, 2002, p.46)

El documento *Construcción Familiar – Escolar de los tres Cerebros*, es un aporte primordial para el proyecto de investigación, dado que contribuye en la fundamentación conceptual del mismo, así como también, en la propuesta de estrategias pedagógicas, teniendo en cuenta que el cerebro es

...La estrategia pedagógica planteada en el proyecto de investigación es coherente con el desarrollo cerebral...

cerebro derecho; intuitivo-emocional-espiritual-futurizador y cerebro central operativo-administrador de producción económica (De Gregori, 2002, p.14). Se precisa la necesidad de fortalecer el desarrollo integral de los tres cerebros para alcanzar los procesos mentales esperados.

El autor enfatiza en el documento como un objetivo principal “educar personas con formación global del cerebro derecho solidario, del cerebro izquierdo-direccionador, de cerebro central – productivo, para asumir

una estructura funcional que posibilita un desarrollo lógico, operativo y creativo.

Metodología

La investigación se aborda desde el paradigma *socio – crítico*. Lusmidia Alvarado, afirma que este paradigma busca generar cambios en el ámbito pedagógico, como la necesidad de “conocer y comprender la realidad como praxis; unir la teoría y la práctica, integrando conocimiento, acción y valores; propender por la integración

de todos los participantes, incluyendo al investigador en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas” (Alvarado, L, 2008, p.190).

Para la recolección y análisis de datos se eligió un enfoque mixto. Este tipo de estudio comienza con el planteamiento del problema, la formulación de los objetivos, el diseño, el trabajo de campo, el análisis de los datos y su interpretación, así como la presentación de los resultados y del informe final, que demanda claramente el uso e integración de los dos enfoques.

Cabe destacar que en el enfoque cualitativo, siempre se estudian fenómenos humanos, de igual manera, se hace necesaria con la aplicación de este método la cercanía con los participantes para facilitar la recolección de datos o la aplicación de los instrumentos planteados.

En la investigación se traza como objetivo general, “Plantear una estrategia pedagógica para docentes del grado 5º de primaria, en la institución seleccionada, fundamentada en la generación de un ambiente escolar apropiado.

Este objetivo general conlleva al diseño metodológico en cuatro fases o actividades específicas, así:

Fase 1. Investigación. Para esta fase el objetivo pretende identificar las causas que están afectando un adecuado ambiente escolar en el grado 5º de básica primaria.

Fase 2. Planeación. En esta etapa se plantea como objetivo específico, diseñar la estrategia pedagógica para docentes del grado 5º de primaria, que contribuya a mejorar el ambiente escolar en el aula de clase, apoyada en Objetos Virtuales de Aprendizaje-OVA

Fase 3. Gestión. En este paso se pretende desarrollar la estrategia pedagógica a través de las OVA con los docentes de grado 5º de primaria, para fortalecer el ambiente escolar en el aula de clase.

Fase 4. Evaluación. Como etapa final se plantea la necesidad de evaluar la percepción de los docentes, con el fin de verificar si la nueva estrategia pedagógica logró mejorar el ambiente escolar en el aula de clase de grado 5º de primaria.

En relación a la población y muestra, se cuenta con un grupo de diez docentes de diversas áreas del conocimiento que lideran los procesos académicos y convivenciales de los estudiantes del grado 5º de primaria, de igual manera, se tienen en cuenta dos directivos docentes que acompañan este grado, desde orientación escolar y la coordinación académica.

El grado quinto de primaria está conformado por 161 estudiantes, que pertenecen a los cursos 5A, 5B, 5C y 5D. Se realiza una caracterización de los estudiantes con el fin de establecer un conocimiento previo del grupo seleccionado; dentro de la misma se resaltan aspectos como: la edad, el género, la conformación del grupo familiar y el nivel educativo de los padres.

Dentro de la técnica de recolección de datos, se aplicó una encuesta a la población y muestra seleccionada para la investigación que corresponde a los docentes y los directivos docentes. Con el instrumento aplicado se busca identificar las causas que están afectando un adecuado ambiente escolar.

De igual manera, se aplicó al grupo de estudiantes una encuesta y el Revelador del Cociente Mental Triádico - RCMT, test elaborado por Waldemar de Gregori. El propósito de la aplicación de estos instrumentos es identificar desde este estamento las causas que están afectando un adecuado clima escolar en el grado 5º de básica primaria.

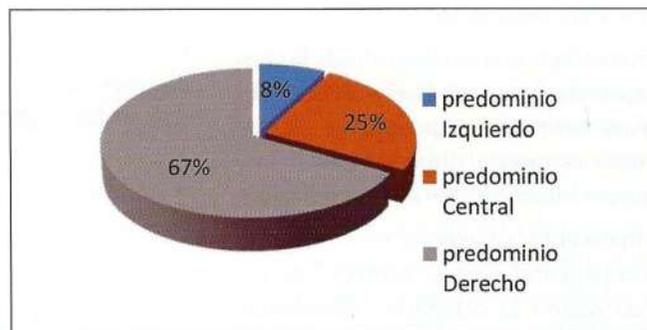
Análisis de Resultados

Una vez aplicados los instrumentos, se hace la interpretación o análisis de los resultados, tanto de la encuestas, como del Revelador del Cociente Mental Triádico- RCMT.

Dentro de este análisis se presentan los datos más representativos para el diseño de la propuesta en mención, así:

El primer instrumento aplicado a estudiantes es el Revelador del Cociente Mental Triádico - Nivel 1 Primaria.

Figura 1. Procesamiento individual predominio del cerebro



Los resultados obtenidos conducen a interpretar que el desarrollo cerebral predominante del grupo de los estudiantes de grado quinto de primaria corresponde al cerebro derecho, por lo que se puede deducir de acuerdo al documento presentado por Waldemar de Gregori, que la mayoría de estudiantes son sensibles, afectuosos, creativos y soñadores.

Estos resultados son fundamentales a tener en cuenta en la propuesta realizada desde el proyecto de investigación, dado que se puede afirmar que en los estudiantes predomina la creatividad y el proyecto Estrategia Pedagógica para Docentes, que Contribuya a Mejorar el Ambiente Escolar está fundamentado en el desarrollo de una metodología centrada en la implementación de Objetos Virtuales de Aprendizaje.

La estrategia pedagógica planteada en el proyecto de investigación es coherente con el desarrollo cerebral, como también permite plantear estrategias que aporten al desarrollo

del cerebro izquierdo y central, dado que son los predominios con un menor puntaje, lo que admite potencializar un mayor desarrollo en estos aspectos.

Figura 2. Procesamiento estadístico grupal, promedio por cerebros



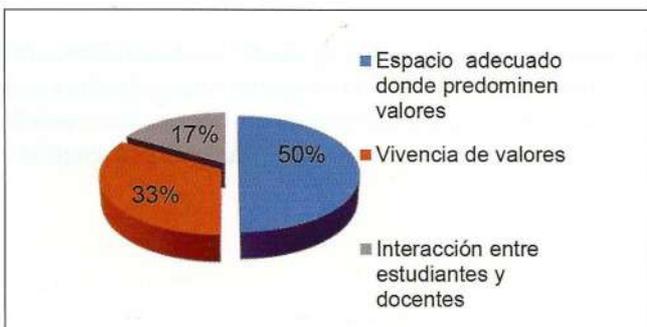
En el análisis de la información se tiene en cuenta con el diagnóstico aplicado por la ley de la proporcionalidad, de Waldemar de Gregori. Desde este punto de vista, se determina que el cerebro dominante de los estudiantes es el cerebro derecho (Emocional); el subdominante, el central (Operativo) y un lado más débil/vulnerable el izquierdo (Racional).

En la fase de planeación y como parte de la estrategia pedagógica planteada para los docentes, es necesario tener en cuenta el desarrollo mental de los estudiantes, dando respuesta a las funciones predominantes, de tal forma, que es posible en la propuesta introducir funciones de liderazgos para mejorar el acompañamiento en el aula de clase de los estudiantes; de igual manera, plantear estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo rotativo de los tres cerebros.

El segundo instrumento aplicado a los docentes es la encuesta. Se considera el punto de vista de la población objeto de investigación, para la interpretación de los resultados.

Se inicia con la apreciación del concepto de ambiente escolar de calidad, así:

Figura 3. Concepto de Ambiente Escolar de calidad – docentes



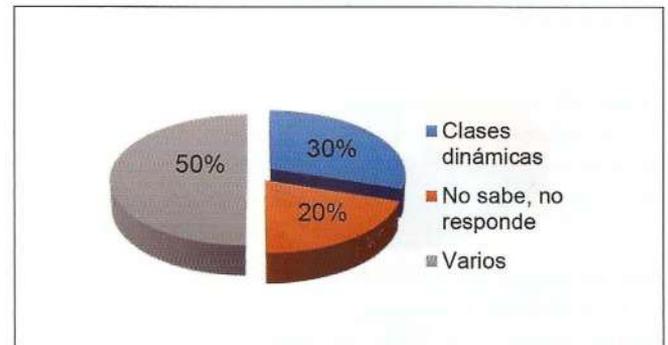
De acuerdo a las respuestas obtenidas es posible interpretar que en general el equipo relaciona el ambiente escolar con un adecuado espacio físico del aula de clase, en la que debe predominar la vivencia de valores y buena interacción entre docentes y estudiantes.

Figura 4. Factores que afectan el desempeño de los estudiantes- docentes.



Con relación a los anteriores resultados, se deduce que los docentes vivencian los factores que están afectando el desempeño académico, relacionándolos con aspectos como: la falta de un clima de aula propicio para el aprendizaje, los conflictos en el aula y la falta de escucha del estudiante.

Figura 5. Aspectos a fortalecer en el ISCE, componente ambiente escolar- docentes



Los docentes reflexionan sobre qué aspectos deben fortalecer, sugieren realizar clases dinámicas; por otra parte señalan en aspectos varios, el trabajo especial con los niños que tienen dificultades de comportamiento, estrategias de escucha activa, comunicación con los padres de familia para hacer seguimiento al aprendizaje, fomentar el liderazgo en los cursos y el diálogo con los estudiantes.

Existe por parte de algunos docentes, en menor porcentaje, un desconocimiento sobre el ISCE, lo cual indica que es necesario buscar oportunidades de actualización, para tener un mayor compromiso pedagógico y aportar de esta manera con la calidad de la educación.

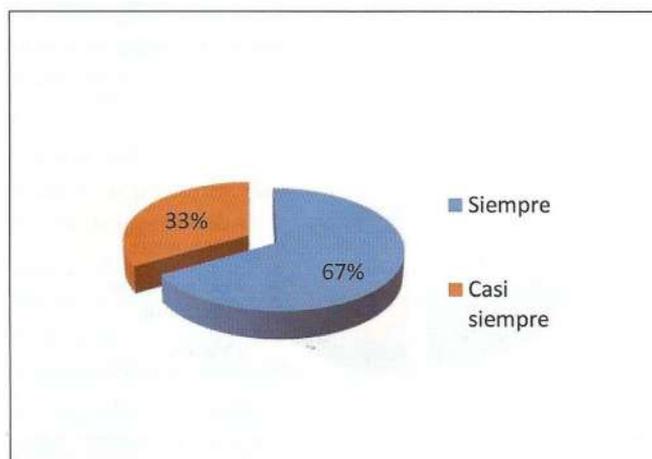
Figura 6. Herramientas tecnológicas- docentes



Se puede concluir que los docentes conocen e implementan algunas herramientas tecnológicas. De igual manera, la institución educativa proporciona los recursos y los espacios adecuados para la utilización de las mismas desde las diversas áreas del conocimiento.

Esta respuesta positiva da la base para la implementación de las OVA.

Figura 7. Seguimiento a las tareas asignadas – docentes



En las respuestas obtenidas se evidencia un acompañamiento importante, sin embargo, es fundamental incrementar el mismo, por cuanto es una variable significativa en el componente de ambiente escolar y primordial para la retroalimentación del aprendizaje.

Avanzando en el análisis de los resultados, es vital para el diseño de la estrategia pedagógica conocer el comportamiento de los estudiantes, identificando qué refleja los aspectos que impiden un clima de aula propicio para el aprendizaje. A continuación se hace la interpretación de algunas de las respuestas obtenidas de los estudiantes, así:

Figura 8. Ruido y desorden en las clases – estudiantes



Con relación a esta pregunta y de acuerdo a las respuestas obtenidas en la encuesta aplicada a los estudiantes, se puede deducir que la mayoría de los estudiantes refieren que algunas veces se presenta desorden y ruido en las clases, que no existe un clima de aula totalmente favorable.

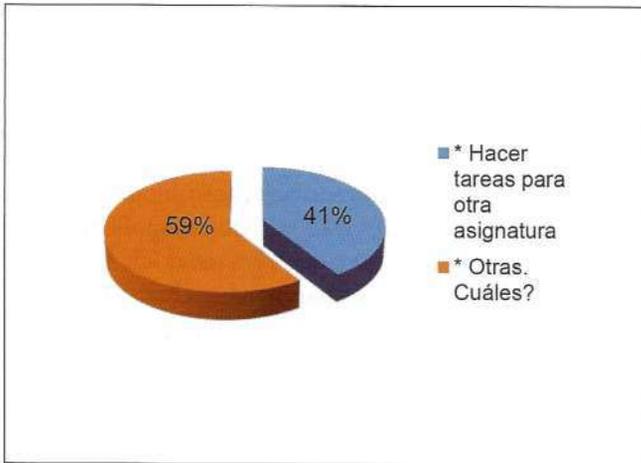
De acuerdo a las respuestas emitidas por los estudiantes, es relevante plantear una estrategia para ser aplicada por los docentes que mitigue este aspecto, dado que es una variable relevante para mejorar el ambiente en el aula de clase.

Figura 9. Interrupciones por indisciplina – estudiantes



Se puede concluir que la mayoría de los estudiantes afirman que estas situaciones se experimentan algunas veces en el aula de clase, por tal razón, se busca que estas condiciones se superen con adecuadas estrategias pedagógicas.

Figura 10. Actividades ajenas a la clase – estudiantes



En relación a las respuestas obtenidas por parte de los estudiantes, se encuentra que son varias las actividades que realizan en las horas de clase diferentes a las indicadas por el docente, entre ellas se mencionan, el hacer tareas para otra asignatura, dibujar, colorear y jugar. Adicionalmente algunos estudiantes prefieren realizar otro tipo de actividades, como: hablar y reír, utilizar el celular, juegos de mesa y leer. Esta situación, concatenada con las dos anteriores, puntualiza las debilidades en el ambiente escolar, más concretamente en el aula de clase.

Figura 11. Los maestros escuchan mi opinión. – estudiantes



En las respuestas emitidas, el 48% de los estudiantes refiere que los docentes escuchan su opinión, sin embargo, se deduce que es este, otro de los aspectos por fortalecer en el ambiente escolar.

Figura 12. Que mejoraría en el aula de clase – estudiantes



De acuerdo con las respuestas emitidas se evidencia como aspecto de mejora en el aula de clase, se propone fortalecer la disciplina y la escucha, como también resaltan la importancia de utilizar herramientas de nuevas tecnologías.

Discusión y Conclusiones

Se espera que con el manejo de la teoría tricerebral, encaminada hacia la formación integral de las niñas y los niños, los docentes tracen metas para potencializar el cerebro dominante, y fortalecer los cerebros menos desarrollados, a fin de guiarlos en la auto-educación de sus procesos cerebrales y, alcanzar un desarrollo proporcional del potencial mental, lo que incide en un mejor desempeño personal, escolar, familiar y social que fortalezca la sana convivencia y por ende el clima en el aula escolar.

Con la interpretación de las encuestas, se pone de relieve el concepto que tienen docentes y estudiantes sobre el ambiente escolar; que evidencia oportunidades de mejorar en el fortalecimiento del clima de aula y seguimiento al aprendizaje de los estudiantes.

Esta investigación, conduce a la aplicación de una estrategia pedagógica innovadora. Es así cómo a través de los Objetos Virtuales de Aprendizaje - OVA se pretende aportar elementos válidos para crear un ambiente escolar adecuado que mejorará la calidad de la educación.

Esta estrategia puede ser recogida en futuras investigaciones para ser aplicada en otros niveles de la educación, como son la secundaria y la media vocacional.

Se hace necesario tener presente que dentro de los desafíos de las instituciones educativas del país, está como objetivo principal mejorar la calidad de la educación, donde se propenda por una cultura de calidad, potencializando el desarrollo integral de los estudiantes.

Finalmente, la contribución más significativa de la presente investigación en educación, es la creación de una estrategia pedagógica para docentes, dirigida al fortalecimiento del

ambiente escolar, que potencie aspectos como el manejo de una adecuada disciplina, estimular la escucha activa, la organización de nuevos liderazgos, el seguimiento y acompañamiento a los procesos de aprendizaje y la implementación de nuevas herramientas tecnológicas. Con la vivencia y ejecución de estos elementos, se pretende aportar de manera significativa al desarrollo tricerebral de los estudiantes.

Para finalizar, es importante precisar que estos aspectos están estrechamente relacionados con la evaluación que propone el Ministerio de Educación Nacional, conocida hoy, como Índice Sintético de Calidad Educativa- ISCE.

Propuesta

La propuesta se centra en la elaboración de un Objeto Virtual de Aprendizaje. Estrategia pedagógica que al ser implementada conduzca necesariamente al mejoramiento del componente ambiente escolar, del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). El proyecto está dirigido a docentes de grado quinto de primaria. Nace de los resultados obtenidos en la institución educativa, en las pruebas externas, categoría ambiente escolar, medición realizada en los tres años inmediatamente anteriores (2014, 2015, 2016).

Se espera fortalecer en los docentes de grado 5° de primaria estrategias pedagógicas, que al ser incorporadas en el aula de clase proporcionen a los estudiantes un aprendizaje significativo y un adecuado ambiente escolar; de igual manera, se espera generar motivación hacia el aprendizaje en ambientes virtuales, inculcando valores como el respeto, la sana convivencia y la escucha activa, favoreciendo las relaciones interpersonales de los estudiantes con sus pares y docentes.

Bajo esta perspectiva, se hace necesario generar en los estudiantes una motivación hacia la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, que contribuyan a la consecución de saberes y faciliten la interacción de los estudiantes en diversos contextos educativos.

En los últimos años, el MEN señala que el uso e implementación de las OVA, enriquece los ambientes de aprendizaje, por tal razón, es imprescindible que los maestros se apropien de este tipo de herramientas, ya que la falta de conocimiento y/o utilización de algunas estrategias dinámicas virtuales, coartan el alcance de logros, tanto en nivel académico como a nivel convivencial.

Por lo anterior, se propone con la implementación del proyecto, efectuar un cambio en el modo de abordar las diferentes metodologías de enseñanza, estas pueden ser ahora herramientas innovadoras que necesariamente crearán ambientes agradables en el aula de clase, como lo afirman diversos autores cuando relacionan las tecnologías como concepto de nuevos ambientes de aprendizaje, que aportan una condición diferente de organizar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

El documento Construcción familiar de los tres cerebros escrito por Waldemar de Gregori (2002), es un aporte importante en el proyecto de investigación. El autor hace referencia a la necesidad de complementar los procesos mentales con diferentes métodos que alcancen el desarrollo y uso simultáneo de los tres cerebros. Bajo este enfoque, se analiza la importancia de fortalecer el desarrollo tricerebral de los estudiantes. Con este objetivo se propone la realización de un OVA, como parte fundamental en cuanto a la formación del cerebro individual y colectivo, ya que conlleva a una autoconducción o interconducción en las prácticas educativas de aprendizaje. Waldemar de Gregori expresa, que las operaciones, las habilidades y las facultades mentales se desarrollan en un orden, donde primero el ser humano imagina, luego piensa y después realiza procesos que permiten llegar al autoconocimiento.

Se plantea el documento "Hacia el fomento de las TIC en el sector educativo en Colombia", escrito por Elías Said Hung et al. (2015), cómo a partir

del uso de las TIC, se enriquecen los procesos pedagógicos en diversos escenarios de enseñanza -aprendizaje.

Los autores afirman (2015), que la transformación de la educación presenta retos y expectativas que invitan a generar numerosos modelos de aprendizajes continuos, flexibles e innovadores que respondan a las necesidades generadas en los diversos escenarios educativos. De la misma manera, refieren los Objetos de Aprendizaje como un recurso digital que puede ser reutilizado para apoyar el aprendizaje en múltiples contextos.

Dentro de la diversidad de definiciones encontradas, un gran número de autores conciben la OVA como una herramienta o recurso interactivo, el cual presenta características de facilidad, interactividad y portabilidad, que facilita realizar un aprendizaje colaborativo.

Teniendo en cuenta estos aportes conceptuales, se procede a establecer los contenidos y el diseño del Objeto Virtual de Aprendizaje, teniendo en cuenta la estructura; esta se divide en tres segmentos fundamentales como son: los elementos de contextualización, los contenidos y las actividades de aprendizaje.

Se puede utilizar adicionalmente la evaluación, la cual se entiende como una herramienta que verificará el aprendizaje alcanzado. Debe tener coherencia con los objetivos propuestos y con el tipo de contenido presentado. Cabe resaltar que los OVA, deben presentar un léxico claro y entendible, en concordancia con el nivel del saber de los estudiantes.

Es de vital importancia mencionar que la manera como se aborden las actividades depende del docente, dado que el Objeto Virtual de Aprendizaje se convierte en una herramienta que apoya el trabajo realizado en clase. También se requiere la retroalimentación constante de actividades e información brindada en el Objeto Virtual, para lograr una actualización constante y una mejor interpretación de los temas expuestos.

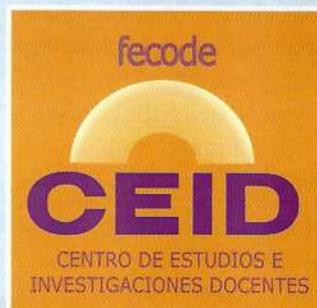
Integrar las TIC al aula de clase, genera cambios significativos en la forma como se desarrollen las actividades y por ende, los posibles resultados que favorecen el aprendizaje y la mejora continua del ambiente escolar.

Se puede precisar que los OVA presentan gran trascendencia, en la medida en que no aísla al estudiante sino que lo integra al proceso de construcción y apropiación de un adecuado aprendizaje, es decir, que un OVA es el mediador entre el conocimiento y el estudiante de tal manera que las interacciones no son mecánicas, son experimentales.

Para concluir la propuesta, se implementará el uso de los Objetos Virtuales de Aprendizaje, como estrategia pedagógica innovadora que favorece el proceso académico y formativo de los estudiantes de grado quinto de primaria, de la institución objeto de estudio de esta investigación.

Referencias Bibliográficas

- Alvarado, L. & Siso, J. (2009). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, (Nº 2).
- Arón, A. & Milicic, N. (2002). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello.
- De Gregori, W. (2002). *Construcción Familiar – Escolar de los 3 cerebros*. Bogotá Colombia. Editorial Kimpres Ltda.
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Francia. Editorial Santillana.
- De Zubiría, J. Ramírez, A. (2009). *¿Cómo investigar en educación?* 1ª. Ed. Bogotá. Editorial magisterio.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. 4ª Edición. Madrid. España. Editorial Morata.
- Hernández, S. Fernández, C. & Baptista, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. México. Editorial McGraw-Hill.
- UNESCO. (2015). *Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial?* Francia. Editorial. UNESCO.
- UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos 2015*. Santiago de Chile. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) Editorial Ediciones del Imbunche.
- Valencia, C. & Jiménez, A. (2009). *Objetos de Aprendizaje Prácticas y perspectivas Educativas*. Santiago de Cali. Pontificia Universidad Javeriana.
- Velandia, C. (2001). *Metodología Interdisciplinaria*. Bogotá. Colombia. Editorial ASIC –PRO.



32 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

La investigación, el análisis y el debate de las pedagogías y las políticas educativas, fortaleciendo una comunidad académica que trabaja por la defensa de la educación pública y la dignificación de la profesión docente.



Contacto:

www.fecode.edu.co/ceid

ceid@fecode.edu.co

Tels: (57) (1) 2453925 y (57)(1) 5101918

Móvil: 3158916832

Los fundamentos de la lectura crítica

y su incidencia para potenciar el pensamiento crítico en los alumnos del grado octavo de educación básica del Centro Educativo Liceo Panamericano, Sincelejo Sucre



Laudith Montejo

Licenciada en Filosofía y Letras USTA.
Candidata a Magister en Educación de la Universidad de Sucre.



Yaniris Enith Ramirez Rodríguez

Licenciada en Español y Comunicación.
Candidata a Magister en Educación de la Universidad de Sucre.

Resumen

La presente investigación se enmarca sobre los fundamentos de la lectura crítica y su incidencia para potenciar el pensamiento crítico en los alumnos del grado Octavo; tomando como punto de partida que la lectura crítica como una técnica cuidadosa, activa, reflexiva y analítica, que nos permite descubrir ideas en formación, la cual debe ser uno de los objetivos primordiales en el derrotero del currículo en las diferentes áreas; y las escuelas deben brindar espacios propicios permanentemente para fortalecer esta habilidad en los alumnos enfrentarse con veracidad a una sociedad que requiere de una estructura coherente y objetiva en cada profesional; por ello la lectura es el primer fundamento sólido que demanda una actividad lingüística, cognitiva y comunicativa, que debe estar implícita en cualquier currículo de formación. Se ha establecido que

la lectura crítica como una actividad cuidadosa, activa, analítica y reflexiva, es el fundamento facilitador del pensamiento crítico el cual busca reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído; es decir el alumno debe leer para pensar críticamente, desde esta perspectiva la lectura crítica se convierte en uno de los objetivos fundamentales del currículo.

Considerando que la lectura crítica no es algo dado, las iniciativas para fomentar esta actividad la deben emprender los maestros, y desarrollar en las aulas espacios de diálogo y discernimiento más que en espacios de clase magistrales, conferencias o monólogos. Para esto se debe dotar al estudiante de diversas estrategias de lectura crítica que le permitan descubrir el punto de vista que los discursos reflejan de la realidad, porque lo que aprendieron en la educación

básica y media previa les resulta insuficiente cuando se enfrentan a diferentes exámenes para la educación superior. (Cassany, 2009: p. 113). Ante estos lineamientos los profesores son el medio responsable para inducir al alumno a promover la lectura crítica; pero según la encuesta curricular realizada por el ICFES, en el marco de la prueba Saber de grados quinto y noveno realizada en 2009, a profesores de estos grados, se les indagó sobre las prácticas docentes en el área de lenguaje, en temas como: consulta y manejo de la información, trabajo de escritura y lectura en el aula, uso del texto relacionado con la escritura, y autores, obras y referentes literarios más frecuentes, estos resultados mostraron falencias y poco avances en las prácticas de los docentes con relación a la manera como proponen el trabajo de la lectura y escritura en el aula de clase. (Ministerio de educación nacional, 2011).

Este trabajo se enmarcó dentro del conjunto de investigaciones de tipo cuasi-experimental, con un diseño Correlacional y una muestra de 47 estudiantes donde se aplicó un pre-test y un pos-test, a los alumnos del grado 8° de Educación Básica del Centro Educativo Liceo Panamericano de Sincelejo, Sucre; se establecieron las categorías de evaluación para la variable comprensión lectora en sus tres niveles: literal, inferencial y crítico, los cuales fueron evaluados a través diferentes pruebas de comprensión lectora, algunas de estas pruebas adaptada al contexto donde se realiza la investigación; una de estas pruebas fue "La Rana Que Quería Ser Una Rana Auténtica". Y donde se reflejó que el 87,3 % los alumnos presentan un rango básico en el nivel literal, y un desempeño bajo a nivel crítico, resultados que apuntaban a la realidad de la institución con base a los resultados de las pruebas Internas y externas des-empañes básicos.

Durante el proceso de intervención se emplearon estrategias basadas en la metodología de Richard Paul y Linda Elder, y se aplicaron cuestionarios

para explorar los elementos de la lectura crítica, que les ayudan a alcanzar las competencias del pensamiento crítico, a través de diferentes estrategias, iniciando con el parafraseo, pasando por las competencias que involucran la explicación, análisis, interpretación, y evaluación hasta llegar a la elaboración de ensayos donde el alumno argumenta con solidez sus propias ideas, apropiándose de algunas herramientas su nivel crítico como un proceso intelectual y reflexivo. Se pudo determinar que las estrategias aplicadas en el proceso evaluativo presentaron diferencias estadísticamente significativas en la comparación de los resultados del pre-test y post-test, afirmando así que los alumnos mejoraron, evidenciándose esto en los resultados para cada nivel de comprensión de lectura.

Palabras claves

Pensamiento crítico, Lectura crítica, Nivel literal, nivel inferencial Nivel crítico, habilidades, estrategias, crítica.

Introducción

Hoy día se le da el calificativo de lector crítico a la persona que es capaz de identificar la intencionalidad e ideología del autor, además, de reconocer y aplicar una serie de pautas planificadas y organizadas para una buena interpretación, donde el alumno es capaz de confrontar sus ideas expuestas por otros autores; cuando se tiene bien cimentada esta habilidad se puede afirmar que se está desarrollando un pensamiento crítico, y ello nos convierte en personas responsables y cultas al momento de emitir juicios ante cualquier suceso; dando auge al desarrollando del pensamiento crítico.

La educación se enfrenta constantemente a grandes retos e innumerables exigencias que nos obligan a estar en constante preparación, partiendo de la habilidad de la comprensión lectora como uno de los más álgidos referidos al ámbito educativo; las grandes dificultades académicas que presentan los estudiantes en los diferentes nive-

les de educación, se debe al poco dominio de comprensión lectora en su etapa escolar. Según los resultados obtenidos en la prueba Saber 5° y 9°, en la misma línea de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, los requerimientos básico, los resultados que arrojaron esta pruebas aplicada entre los años 2010 al 2013, donde el nivel avanzado solo lo alcanzaron el 31% de los estudiantes de grado quinto y el 27% de quienes cursan noveno grado; ubicándose la mayoría de los estudiantes en un nivel mínimo (Ministerio de educación nacional, 2014).

Según la UNESCO (1998), la lectura crítica entraña el desarrollo de todas las capacidades básicas de comunicación que le permitan al hombre insertarse en el mundo del trabajo y en su cultura como formas de realización personal y espiritual, de progreso social y desarrollo económico (Serrano de Moreno y Madrid de Forero, 2007). Desde esta perspectiva, la habilidad de ser un lector crítico es inherente a las personas y a las sociedades, y la lectura crítica debe ser un objetivo prioritario del currículo en el contexto institucional.

Referentes

Lectura crítica

Considerando que la lectura crítica es una habilidad que se va adquiriendo a medida que se incentiva y motiva a los alumnos, es el docente quien debe emprender esta iniciativa, y desarrollar en las aulas espacios de diálogo y discernimiento, para esto se debe dotar al estudiante de diversas estrategias y técnicas de analizar, comprender y generar nuevas experiencias con idoneidad que le permitan descubrir el punto de vista de los discursos a los que se enfrenta los cuales deben contextualizarlos para mejorar la comprensión.

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico ha sido definido por múltiples autores que constituyen un movimiento innovador

que pone en tela de juicio los conceptos tradicionales del aprendizaje y del desarrollo de habilidades de pensamiento en la escuela (Fancione, 1990 citado por López, 2012). Para Robert Ennis (1985), el pensamiento crítico se concibe como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer. Otros autores que hacen grandes aportes al pensamiento crítico son Richard Paul y Linda Elder 2005, creadores de la fundación para el Pensamiento crítico, afirma que “el pensamiento crítico es ese modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema en cual se mejora la calidad del pensamiento inicial. El resultado es un pensador crítico y ejercitado que formula problemas y preguntas vitales con claridad y precisión; acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas, llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes; piensa con una mente abierta y se comunica efectivamente”.

Ante esto, los objetivos propuestos en esta investigación pretenden en primera instancia identificar qué niveles de lectura poseen los estudiantes, los cuales deben entenderse como los procesos de pensamiento que se van generan-

do progresivamente en la medida que el alumno pueda hacer uso de sus saberes, con ellos pretende conocer sus fortalezas y debilidades en su proceso lector, para poderles aplicar estrategias que le ayuden a superar las falencias presentadas y elevar su nivel de comprensión lectora, encaminadas a fortalecer la lectura crítica y la formación un pensamiento crítico.

La metodología aplicada en esta investigación de carácter descriptivo con un diseño cuasi experimental, con la intervención de un solo grupo. Entendiéndose el diseño como una forma de emplear una medición previa a la aplicación del tratamiento, a fin de analizar los resultados de la intervención. La población y muestra: Se aplica una población de 47 alumnos, se utilizó la metodología planteada por Richard Paul y Linda Elder; implementando estrategias que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos de 8º grado, es decir 47 alumnos, durante seis meses en un proceso continuo.

A partir del pensamiento de Elder y Paul (2009), el proceso de lectura utilizado se ejecutó así:

Tipo de estrategias	Descripción	Objetivos	Recursos	Seguimiento	Evaluación	Procesos de tipos de pensamiento	Tiempo de aplicación
Diagnostico	Se aplicaron textos de comprensión de lectora	Identificar los niveles de lectura que domina los estudiantes del grado 8	Textos de comprensión lectora	Seguimiento, revisión y tabulación de los resultados	Formal de textos escritos	Nivel Pre reflexivo correspondiente a las habilidades Básicas	Febrero. a Marzo 2016
Pre lectura	Parafraseo. Se comenzó haciendo una transposición del texto diciendo con sus propias palabras lo que asegura la comprensión del texto y el preludio de una postura frente al mismo.	Aplicar estrategias en los alumnos para el dominio de la capacidad de expresar la comprensión de un texto literal	Preguntas por núcleo de contenido importante. Pueden ser de indagación, para mantener la atención o para generar reflexión. Lluvia de ideas.	Ejemplificación (de tipos de pregunta) Modelamiento (aplicar en un texto la prelectura). Ejercitación (puesta en práctica de la estrategia)	Retroalimentación de la respuesta dada	Analgógico (capacidad para comparar, contrastar, e interconectar a los textos)	Abril a Mayo 2016
Procesamiento del texto	Explicación. En esta fase se conectó la experiencia referencial del fondo de lectura para asignar un código referido a una nueva palabra generando el proceso de conexión entre ambas ideas. Conocimiento conceptual del texto a leer	Aplicación de estrategias en los alumnos para el dominio de la capacidad analítica al procesar y reorganizar un texto.	Técnicas de síntesis de información: Fichas de lectura. Esquemas Interpretación de imágenes y gráficos. Manejo de bases de datos y de recursos bibliográficos	Ejemplificación (presentar y explicar distintos tipos de textos) Modelamiento (de macro proposiciones esquemas de síntesis). Ejercitación (puesta en práctica de la estrategia).	Revisión de desempeño como proceso	Visual (observar, representar) Nocional (identificar componentes del texto, codificar y decodificar información) Conceptual (interpretar y construir lo simple y lo complejo)	Junio a Agosto 2016
Comprensión lectora.	Dimensiones de la lectura una vez asumida una postura racional frente al mensaje del autor, se busca que el lector genere desde su fondo de experiencia lectora una “re-escritura” del texto enriqueciendo su capacidad de análisis y léxico	Aplicar estrategias en los alumnos para el dominio de la capacidad crítica al procesar y reorganizar un texto	Técnicas de síntesis de información Fichas de lectura. Esquemas Interpretación de imágenes y gráficos. Manejo de bases de datos y de recursos bibliográficos	Identificación de tema, problema. Análisis, solución	En esta etapa se determina la postura final del lector frente al texto, se evalúa su claridad, precisión, relevancia y profundidad buscando finalmente la creación de un punto de vista que le lleve a comprender al autor y su mensaje.	Convergente e (resolución y análisis de problemas) Crítico (observación, reflexión, contraste, argumentación) Científico Razonamiento: analítico, creativo, práctico	Septiembre a Octubre 2016
Elaboracion de ensayos	Como experiencia de aprendizaje se busca que el alumno desarrolle un trabajo intelectual independiente con una libertad de opinión, desarrollando un pensamiento autónomo, crítico, promoviendo la construcción de un conocimiento ético y estético al evaluar los aporte de otros autores, y aprendizaje significativo en la media amplia su saberes.	Fortalecer el pensamiento crítico a través del análisis a las situaciones problema que se presentan en diversos sectores del a sociedad y del planteamiento de posibles soluciones a través de ensayos	Manejo y dominio de las diferentes referencias bibliografías	Revisión, sustentación de los diferentes escritos y evaluación de su capacidad crítica	Se evalúa la posturas intelectual y crítica de los aporte que hacen los alumnos a través de los diferentes ensayos, los cuales se socializan en técnicas grupales	Se fortalece el pensamiento crítico preparando al alumno para afrontar diversas situaciones y salir victorioso ante cualquier dificultad.	Septiembre a Noviembre 2016

A continuación se muestran los resultados obtenidos en el diagnóstico efectuado a una muestra significativa de 47 estudiantes de octavo grado, de lo cual se obtuvo:

Medidas descriptivas

Tabla 1. Medida de medias y desviación estándar para los niveles de lectura.

Nivel de comprensión lectora	Mínimo	Máximo	Media	D.E
Nivel Literal	1	6	4,1489	0,9775
Nivel Inferencial	1	7	3,1276	1,5409
Nivel Crítico	1	3	0,8085	0,8505
Nivel total de comprensión	3	16	2,6950	1,8163

Se destaca un nivel literal con la mayor media en los datos equivalentes a 4,1489 y una dispersión de los datos del 0,9775. Se identifica a nivel general que los niveles de comprensión lectora son muy bajos con 2,6950, lo que indica que existen falencias significativas para los estudiantes 3.24, en la que a nivel crítico presentaron una muy baja calificación equivalente a 0.8085.

Tabla 2. Dimensión literal de la comprensión lectora del 8° grado de la I.E. Liceo Panamericano Centro.

Nivel literal	N	%
Bajo	2	0.042
Medio	41	0.873
Alto	4	0.085

Se destaca que el 87.3 % de los estudiantes presentan a nivel literal un rendimiento medio.

Tabla 3. Dimensión inferencial de la comprensión lectora del 8° grado de la I.E. Liceo Panamericano Centro

Nivel inferencial	N	%
Bajo	30	0.638
Medio	14	0.298
Alto	3	0.064

Se destaca que el 63.8% de los estudiantes presentan a nivel inferencial un rendimiento en donde el 96% de la muestra estudiada presentó bajos desarrollos en la dimensión inferencial.

Tabla 4. Dimensión crítica de la comprensión lectora del 8° grado de la I.E. Liceo

Nivel crítico	N	%
Bajo	36	0.766
Medio	10	0.213
Alto	1	0.021

Se destaca que el 76.6% de los estudiantes presentaron un rendimiento bajo en el nivel crítico un rendimiento bajo. El pre-test nos demostró que las mayores falencias en los estudiantes de octavo grado vienen precedidas en los niveles inferenciales y críticos, la media más representativa en el pre-test estuvo enmarcada por el nivel literal con una ponderación de 4,14 y una contribución del 87,3% que identifica estar en el rango básico a los estudiantes de octavo grado.

El nivel crítico en el pre-test presento un solo alumno en la contribución ALTA, siendo este nivel el que presenta más falencia por presentar 36 alumnos en la contribución Baja.

Finalmente esta investigación pretende lograr que los estudiantes desarrollaran la habilidad que les permite descubrir la información, evaluarla y dar su propia opinión respecto a las lecturas realizada y confrontarlas con la interpretación a los otros lectores/autores, de modo que logren penetrar hasta el sentido profundo del texto.

El nivel de comprensión lectora literal de los alumnos de octavo grado de la institución educativa Liceo Panamericano Centro, se ubicaron en mayor proporción en un rango de desempeño medio, evidenciando así que las estrategias aplicadas en el proceso fueron útiles para aumentar este nivel.

El nivel de comprensión lectora inferencial y crítico en los alumnos de octavo grado de la institución educativa Liceo Panamericano Centro, se ubica en mayor proporción en un rango de desempeño medio y alto, evidenciando así que aproximadamente el 80% de los alumnos presentan un mejor desempeño crítico.

El nivel de comprensión lectora de los alumnos de octavo grado, presenta diferencias estadísticamente significativas en comparación de los resultados del pre-test y el post-test, afirmando así que las estrategias implementadas en el proceso fueron significativas y se obtuvo mejores contribuciones en el nivel inferencial, crítico y literal de los alumnos.

Se puede afirmar según los resultados obtenidos que la lectura crítica es una técnica del pensamiento crítico para lograr que los educandos contraste su pensamiento con el autor que lee, para aplicar las ideas de formación de nuevos trabajos hechos con creatividad, como la elaboración de ensayos y reflexiones realizadas en el desarrollo de las clases.



Fotografía - Alberto Motta

Finalmente se hacen unas recomendaciones y sugerencias fundamental e importante que los estudiantes logren desarrollar las habilidades de comprender, interpretar y construir los diferentes significados a través de la lectura, llegando a tener un análisis crítico y reflexivo ubicado en un contexto, lo que se hace necesario:

La aplicación de las diferentes estrategias propuestas por Richard Paul y Linda Elder, partiendo del parafraseo, esto obliga al alumno a enriquecer su léxico, y a hacer uso indispensable del diccionario, esto lo ayudara a implementar palabras en sus escritos y léxico de forma adecuada.

Por parte de los docentes, se les recomienda utilizar en forma transversal dichas estrategias en las diferentes áreas que orientan según el plan de estudio institucional para que los estudiantes mejoren los niveles de lectura, esto permite tener un acercamiento y contextualización de los diversos tipos de textos que enseñan a cuestionar las diferentes ideas del autor, sacar conclusiones a evaluar y valorar cualquier tipo de textos.

Implementar un programa permanente de formación de manera continua para desarrollar la competencia lectora en las diferentes áreas del plan de estudio, es decir, cada docente hará un proceso inductivo de la temática a orientar a través de lecturas complementarias, de manera que logren obtener los niveles exigidos en la capacidad de comprender, aquí se requiere que los alumnos hagan uso del conocimiento adquirido para comprenderlo mejor, cuestionen su propio conocimiento.

Realizar un estudio en donde se identifique el nivel de compromiso adquirido ante las exigencias que plantea el Ministerio de Educación Nacional, partiendo desde los estándares para el desarrollo de las competencias lectoras, evidenciando el producto deseable -Pensar críticamente- para lo cual, los profesores deben brindar a los estudiantes herramientas que les ayuden a alcanzar este dominio, los profesores deberán formular a sus estudiantes preguntas que ayuden a indagar su capacidad de pensar críticamente, alcanzando como fin último, que ellos se responsabilicen en el proceso de desarrollar su pensamiento e interioricen preguntas que son necesarias para cada acto en el que interviene dicho pensamiento, como adquiriendo así un razonamiento de mejor calidad. Elaborar en forma constante mapas mentales, conceptuales, donde el alumno aprenda a plasmar sus ideas, elemento fundamental para llegar a elaborar sus propios ensayos de aspecto crítico

Referencias bibliográficas

- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama, Barcelona, pág. 21.
- De Sánchez, M. (1999). *Desarrollo de habilidades del pensamiento*. México: trillas.
- De Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez-Calvo, M. & Alonso-Quecuty, M. (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza
- Delgado, E. (2007). *Comparación de la comprensión lectora en alumnos de primer y segundo año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Extraído el 11 de septiembre de 2011.
- Ferrandez, A; Ferreres, V; Sarramona, J. (1986). *Didáctica del lenguaje*. CEAC, 2a. ed., Barcelona.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores..
- Girón, S; Jiménez C, y Lizcano, C. (2005). *¿Cómo hacer lectura crítica?*. Ediciones Universidad Sergio Arboleda.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES (2015).
- Maldonado Fuentes, Ana Carolina, Sandoval Rubilar, Pedro, & Rodríguez Alveal, Francisco. (2012). *Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del Consejo de Rectores*. Folios, (35)
- Paul, R. & Elder, L. (2004). *La mini guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Sánchez Miguel, E. *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar la comprensión*. Madrid, Santillana, 1993.
- Solé, I. 1992. *Estrategias de lectura*. Editorial graó. barcelona. Segunda edición.
- UNESCO (2004). Informe Pisa. Fondo de Desarrollo: UNESCO



Germán Gaona Villate

Ingeniero Industrial. Docente de la Institución Educativa Ramón Barrantes de Pisba, Colombia.
Email: german.gaona@uptc.edu.co



Nelson María Ruiz Correa

Licenciado en Educación Ambiental. Docente de la Institución Educativa Ramón Barrantes de Pisba, Colombia.
Email: nelson.ruiz@uptc.edu.co



Guillermo Alfonso Ramírez

Magíster en Educación. Docente Catedrático UPTC, Tunja, Colombia.
Email: guillermo.ramirez@uptc.edu.co



De la escuela rural a la escuela urbana:

Un episodio que puede conducir al fracaso escolar

Resumen

El presente artículo muestra reflexiones en torno a los avances de la investigación titulada, “Aprendizaje colaborativo: estrategia para mejorar el clima de aula y el rendimiento académico”; la cual hace parte del curso de la maestría en educación, énfasis en profundización del programa becas para la excelencia del Ministerio de Educación Nacional de Colombia; y que busca mediante la aplicación de la estrategia de aprendizaje colaborativo, generar procesos de enseñanza en el aula, que permitan mejores relaciones sociales entre los

estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Ramón Barrantes, provenientes del área rural y urbana del Municipio de Pisba; en atención a que el estudiante rural que ingresa al grado sexto presenta bajo rendimiento académico y deserción escolar, derivados de los nuevos ambientes sociales y de aprendizaje.

Palabras clave

Aprendizaje colaborativo - AC, clima de aula, rendimiento académico.

Introducción

En Colombia según Perfetti, M., Leal, S., & Arango, P. R. (2001), la educación en las zonas rurales presenta mayores carencias respecto a las zonas urbanas en cuanto a que los profesores que trabajan en estas zonas reciben menos capacitación y las escuelas menos financiación, sin contar las dificultades que deben enfrentar los estudiantes para terminar los estudios de primaria. Esta situación no es ajena a la Institución Educativa Ramón Barrantes, desde ahora IERB, del municipio de Pisba – Boyacá, en la cual se desarrolla el proyecto de investigación “*Aprendizaje colaborativo: estrategia para mejorar el clima de aula y el rendimiento académico*”, donde analizado el contexto escolar y social se pueden evidenciar diferentes razones que intervienen en el clima de aula y en el bajo rendimiento académico de los estudiantes rurales en el primer grado de secundaria.

Las prácticas educativas permiten que el docente haga una profunda y sincera reflexión acerca del contexto donde se desarrolla su labor pedagógica, a fin de entender las realidades dentro de la comunidad, y en procura de generar verdaderos y significativos cambios en los ambientes de aprendizaje que conlleven a la interacción de los actores del proceso y se refleje en la alegría de aprender del estudiante, motivada por la satisfacción de enseñar del docente.

Presentar la realidad del contexto donde se provocan los cambios a los que se ven forzados los estudiantes del sector rural que terminan su primaria en la escuela, pero que tienen que continuar sus estudios de secundaria en la sede urbana de la IERB del municipio de Pisba y valorar desde el aula la estrategia de aprendizaje colaborativo en adelante (AC), con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes rurales y el clima de aula en el grado sexto de secundaria es la intencionalidad del presente artículo y del proyecto de investigación que consecuentemente busca a largo plazo mejorar el índice sintético de calidad educativa (ISCE).

Problemática Observada

La escuela, el profesor y su importancia en el estudiante del sector rural

En las veredales del Municipio de Pisba, los docentes de las escuelas rurales ejercen un papel de líderes, es así que la comunidad apoya las actividades promovidas por ellos y una de las principales es la del mantenimiento de la escuela, en la que se observa la unidad de la población a través de los llamados “mandatos” o trabajo comunitario y convivencia social en procura de brindar bienestar y suplir necesidades especialmente de los niños, que pese al esfuerzo de profesores y comunidad educativa no se pueden dar porque las más urgentes requieren recursos del Estado.

La escuela rural de la IERB se encuentra en atraso respecto al manejo de las nuevas tecnologías, en algunos casos los niños ni siquiera saben que existen, se tienen algunos libros pero de décadas anteriores, los niños se desplazan a pie bajo la inclemencia del tiempo

los conflictos y conciliar, médico para aliviar sus dolencias, científico para explicarle el por qué de las cosas que le causan curiosidad, guía espiritual para enseñarle a amar y respetar a su prójimo, en fin; la labor docente exige de profesores preparados y dispuestos a sobrellevar el día a día con sus estudiantes, un rol que solo desempeña el maestro rural y a quien se le debe que se formen campesinos humildes, trabajadores, emprendedores y amantes de su patria.

Al interior del aula el rol del profesor en la escuela del sector rural de la IERB es imprescindible, las estrategias que aplica enriquecen su experiencia y se convierten en las herramientas para motivar el aprendizaje, pese a la carencia de ayudas educativas, el bajo nivel educativo de los padres de familia, la falta de herramientas tecnológicas y de conexión a internet, son variables que afectan el rendimiento académico que muestran los estudiantes al presentar las pruebas externas Saber y se hacen más evidentes al asumir los nuevos retos académicos en el grado sexto de educación secundaria.

...Presentar la realidad del contexto donde se provocan los cambios a los que se ven forzados los estudiantes del sector rural que terminan su primaria en la escuela...

desde largos trayectos, en algunos casos llegan sin desayunar o con una merienda, sin un nivel nutricional adecuado; bajo estas circunstancias no se puede esperar que un niño rinda en su estudio; sin embargo, una vez logrado que él asista a clase viene consigo el reto para el maestro polifacético que tiene que convertirse en: orientador en el proceso de aprendizaje, psicólogo para entender y comprender lo que siente, padre de familia para brindarle afecto, abogado para lidiar

En el área rural del municipio de Pisba – Boyacá, por el bajo número de estudiantes, las escuelas no poseen sino un profesor, según (decreto 3020 MEN, 2002), quienes deben orientar todas las áreas en diferentes grados; esta situación influye negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes que se adaptan al tiempo del profesor, quien tiene que rondar en los diferentes grados de transición y básica primaria.

Reflexión y contextualización al clima de aula en la escuela rural

Para un docente, desempeñarse solo en una sede con varios grupos, manteniendo un clima de aula ameno en los estudiantes, es difícil, debido entre otras a su maduración biológica, rango de edades y convivencia dentro del mismo entorno, producto de los conflictos que se dan entre ellos y que, de no saber manejarlos, terminan involucrando a los padres de familia que los convierten en un problema de tipo social.

La solución pacífica de conflictos es una práctica que debe asumir el profesor en la escuela rural, más allá de orientar en valores desde el área de ética; experiencias investigativas como las de Reyes, L., & Grimalda, S. (2015), alude a la importancia de la orientación de los valores desde el AC, teniendo como base guías didácticas que cierren las posibilidades a la improvisación, que en cierto modo podría ser contraproducente; de este modo, la importancia de la planeación bajo la premisa de responder el ¿Qué? ¿Cómo? ¿para qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Con quién? para ser capaz de manejar las situaciones que se presenten y mantener en el aula la convivencia y armonía.

Aproximación a la caracterización del sujeto estudiante del área rural

Algunos niños que crecen en el sector rural del municipio de Pisba, sufren de carencia de verdaderos vínculos de afecto en familias que de por sí ya y en muchos casos no cuentan con alguna figura, ya sea materna o paterna, hogares que carecen de autoridad y provocan la poca motivación académica como la adquisición de malos hábitos en los estudiantes; reflejo de esta situación se expresa en el no cumplimiento con el refuerzo escolar en casa y los deberes que como padres o acudientes se tienen para el cumplimiento de los mismos por parte de los estudiantes y que demanda la IERB; también la falta de valores como el respeto que los niños demuestran en acciones como el no saludar, en demostraciones de afecto como el “abrazo” o el “beso” o la celebración de fechas especiales; los pocos valores adquiridos se deben al trabajo del docente en la pedagogía de los valores desde la escuela y a la práctica de la religión inculcada en el hogar que se observa en el respeto de los niños a los familiares y personas de mayor edad, aunque con un cruce de frases sin esencia o un mero saludo frío.

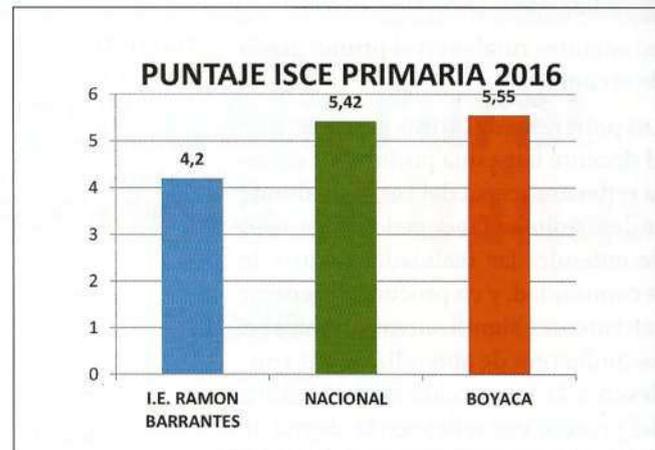
La carencia de lazos afectivos y de verdaderos vínculos de respeto hacia los demás conlleva a que cuando se presentan roces, estos se conviertan en casos de maltrato verbal y a veces de agresión física que suelen originar posteriores rencillas, que pueden fluir posteriormente en nuevas situaciones problemáticas de mayor impacto. La situación social que ha enmarcado a la población en cuanto a la presencia de grupos armados también ha influido para

que se pierda el respeto, donde el más fuerte domina y dobla al más débil, naciendo en el contexto escolar el bullying.

Contextualización y reflexión al rendimiento académico en la escuela rural

El rendimiento académico de un estudiante, según Requena (1998) es fruto de muchas variables entre las que se encuentran el esfuerzo, la capacidad de trabajo, las horas de estudio, el entrenamiento, pero igualmente y en gran medida el entorno relacional en el que los amigos, compañeros de aula, el profesor y la familia juegan un papel importante. Pero si asociamos el rendimiento académico a los resultados en las pruebas Saber y que determinan en gran porcentaje el índice sintético de la calidad educativa ISCE, para el año 2016 en básica primaria tenemos que el resultado de la IERB se encuentra por debajo del puntaje obtenido por el ente territorial de Boyacá y Colombia (gráfica 1).

Grafica 1. Comparativo resultados ISCE 2016 IERB con Boyacá y Colombia



Fuente: MEN (2016)

El ISCE muestra de alguna forma que el rendimiento académico de los estudiantes de primaria del sector rural en cuanto a los conocimientos que tienen que demostrar en las pruebas Saber se están viendo afectados, en parte al contexto de abandono de las autoridades del orden local, regional y nacional y la provision que tienen que hacer a las escuelas de material didáctico y suministros; igualmente, aunque no en todas las sedes, pero si en las mas lejanas, la constante rotación de docentes, lo mismo que el cambio de directivos, ya que en los últimos 8 años la IERB ha contado con 5 rectores, situación que ha llevado a que no se tengan metas claras a largo plazo y que el trabajo con la comunidad sea limitado y que consecuentemente, las condiciones dentro de la familia y el entorno social no tengan cambios significativos, que en últimas son los que influyen en gran medida a que los niños mejoren su rendimiento académico.

De la sede rural a la sede central: El estudiante rural dentro del contexto urbano

Los estudiantes del área rural que ingresan a cursar el grado sexto en la IERB, encuentran un entorno social y escolar distinto al de la ruralidad y la escuela de donde vienen, esto se constituye muchas veces en las causas que a posteriori generan poca motivación, bajo rendimiento académico y deserción escolar en aquellos que no pueden superar las barreras y normas impuestas por la sociedad y la institución educativa, quedando por el camino las ilusiones de niñas y niños que llegan al casco urbano con la esperanza de ser bachilleres.

Conocer de alguna forma los cambios a los que tienen que someterse los estudiantes del sector rural cuando llegan a la secundaria de la IERB, es la tarea inicial dentro de una primera fase diagnóstica de la investigación, que busca determinar los aspectos que intervienen en últimas en su continuidad o no como estudiante, durante los 6 años de la secundaria y que se espera sirvan para tener en cuenta por los padres y acudientes, directivos docentes, profesores y comunidad urbana en general, con el fin de valorar cada uno de los niños y niñas que tomaron la decisión de venir a estudiar, y que de todas las formas posibles, con la motivación que se requiera, pero la meta es no dejar que alguno abandone la idea de seguir estudiando, el camino no debe ser el fracaso sino la superación personal, cultivando en ellos aquellos valores perdidos y que no fueron transmitidos en la infancia, crear en el aula un entorno relacional que permita mejorar el clima de aula y el rendimiento académico con la aplicación de un método de AC.

Aprendizaje colaborativo (AC)

Conociendo mi rol dentro de un contexto colaborativo: los teóricos y la problemática local

El buen desempeño del profesor es imprescindible para alcanzar las metas de aprendizaje de sus estudiantes,



Fotografía - Alberto Motta

la relación horizontal que actualmente se marca entre estos dos agentes activos del proceso, debe favorecer el clima de aula y por ende el rendimiento académico mientras ambos tengan claro su compromiso dentro del entorno educativo.

En la aplicación del AC el profesor requiere asumir un rol especial para que la estrategia sea exitosa, empezando por conocer y dar a conocer los fundamentos que implica, ya que los nuevos roles que se asuman son los

sabilizarse de administrar su aprendizaje y como instructor que interviene orientando y evaluando resultados.

El docente se constituye en el guía del estudiante en la medida que lo requiera, le permite explorar y cuestionarse, manifestando así autonomía y responsabilidad; así el desarrollo de las habilidades han de permitir el manejo de conceptos, que ligados a la estructuración de la información para su retención en imágenes como los mapas mentales que propone Muñoz, Serra-

...Los estudiantes del área rural que ingresan a cursar el grado sexto en la IERB, encuentran un entorno social y escolar distinto al de la ruralidad y la escuela de donde vienen...

que garantizarán el éxito del proceso de enseñanza aprendizaje. Superando los esquemas de la escuela tradicional, Collazos (2011) caracteriza al profesor como un diseñador instruccional, quien planea, propone objetivos, monitorea y evalúa, como mediador cognitivo para forjar las habilidades, conduciendo al estudiante a respon-

no y Marín (2014) y González (2014) o los mapas conceptuales que menciona Moreira, M. A. (2010) estimulan el cerebro para manejo claro de los datos, a partir de situaciones problema que permitan fijar el conocimiento.

La construcción del conocimiento implica la interacción con otros y con el medio, los conocimientos previos

como base para las nuevas construcciones y la estimulación de la capacidad de pensar para adentrar en aspectos cada vez más complejos como reflexionan Vizcaíno, A., Olivas, J. A., & Prieto, M. (1998) al perfilar los modelos de los estudiantes. En esta tónica, es evidente que en un ambiente adecuado se aprende con facilidad, es importante que más allá de las ayudas educativas, la formación en valores que plantea Reyes, L., & Grimalda, S. (2015) para formar el carácter de los educandos ha de impactar en la sociedad, pero este trabajo corresponde transversalmente a todas las áreas y actores del proceso educativo.

Complementando lo que propone Reyes, L., & Grimalda, S. (2015) y aterrizándolo al caso del municipio de Pisba – Boyacá, es necesario generar nuevas experiencias dentro de los grupos, bajo el debido monitoreo y orientación del profesor, teniendo en cuenta que el ambiente del que proviene el niño está marcado por situaciones como el conflicto social, diversidad de costumbres y creencias, falta de afecto en los hogares, condiciones de pobreza y violencia intrafamiliar, entre otras, que en un nuevo ambiente a vivir, pueden desencadenar conflictos y situaciones de victimización.

La observación de las interacciones hecha por Luque (2013), da suma importancia a las actitudes frente al quehacer, las habilidades de comunicación, la convivencia y el bienestar para el fortalecimiento del clima escolar desde los interlocutores, quienes pese a serias problemáticas como la pobreza, la exclusión, el bajo rendimiento, el fracaso escolar y altos índices de inasistencia a clase, buscan salvar estas barreras a través del trabajo en equipo y el compromiso social.

...El docente se constituye en el guía del estudiante en la medida que lo requiera, le permite explorar y cuestionarse...

Las nuevas tecnologías se constituyen en una herramienta que agilizan el proceso educativo como lo menciona Collazos (2008), aludiendo al AC apoyado por un computador, considerándolo una innovación prometedora, pero a la vez reflexionando acerca del diseño de las actividades como algo complejo en cuanto a la estructuración, con miras a obtener resultados prometedores, es así que frente a lo mencionado, retoma suma importancia el pedagogo como agente dinamizador del AC, en este caso, para forjar la colaboración, la interdependencia positiva, la generación

del conocimiento compartido y la autonomía, entre otros. Dentro del aula de grado sexto, el computador y la impresora permiten generar material de trabajo para los talleres; además el DVD y televisor fortalecen y complementan las temáticas a través de videos.

Observando el trabajo realizado por Sáez (2012) frente a la utilización de los recursos tecnológicos en la aplicación del AC a nivel universitario, se da una situación paralela con el grupo de estudio de la presente investigación, en la que se destaca la heterogeneidad del grupo que proviene de diversos lugares, situaciones sociales que difieren, búsqueda de las mismas metas, búsqueda de responsabilidad y autonomía, manejo de tecnología para el acceso a la información y el asumo de la evaluación formativa; de esta forma, se deja de lado la educación tradicional y se asume un nuevo paradigma desde el AC, dando importancia al estudiante como agente activo y al profesor como orientador.

El fomento de una cultura de evaluación se convierte en otro reto para el docente durante el proceso formativo, Cuellar (2010) propone tres pilares a evaluar, como son: proceso colaborativo, desarrollo de contenido y el producto de aprendizaje generado de la actividad grupal; de esta forma la evaluación pasa a ser una oportunidad para aprender y una base para seguir construyendo el conocimiento significativo. En estudios como el realizado por Matajira (2005) se utiliza el AC para impartir la ética en la universidad formando la responsabilidad para el desempeño idóneo de los profesionales, con un alto nivel moral; es así que dicha experiencia aporta a la formación de los educandos en la búsqueda de moldear actitudes positivas que le permitan desenvolverse en el entorno social, valorándose a sí mismo y a los demás, reconociendo la necesidad del trabajo en equipo y por ende, en el caso del aprendizaje, el intercambio de conocimiento desde el trabajo grupal enriquecerán los saberes del individuo.

Proceso metodológico

El proyecto investigativo planteado busca tratar la problemática en las áreas de ciencias naturales y matemáticas, mediante la aplicación de la estrategia de AC, que tiene por objetivo generar al interior del aula un mejor clima escolar y rendimiento académico en los estudiantes rurales que ingresan al grado sexto de la IERB. La iniciativa gira en cuatro etapas o fases: planificación, acción, observación y reflexión, que representan la espiral propuesta en la metodología de la Investigación Acción, que según Latorre (2003), se interrelacionan y repiten, de ser necesario para cumplir los objetivos propuestos dentro del marco de una investigación de tipo cualitativo

1. Planificación: En esta fase se diseñaron las herramientas y determinaron las fuentes para caracterizar el contexto social que influye en el proceso de aprendizaje del estudiante del sector rural que ingresa al grado sexto,

igualmente, se definió la técnica y se diseñaron los instrumentos para la aplicación y recolección de información, conducente a valorar los aportes de la estrategia de Aprendizaje Colaborativo (AC) en el rendimiento académico y el clima de aula, teniendo en cuenta el estado del arte.

2. **Acción:** En esta fase se aplicaron cuestionarios a un grupo de estudiantes que culminaron el grado quinto, en sedes rurales, en el año 2016 y consultaron distintas fuentes que permitieron caracterizar el contexto social que influye en el proceso de aprendizaje del estudiante del sector rural que ingresa al grado sexto; igualmente se aplicó la estrategia de AC a los estudiantes del grado sexto de la IERB en el primer periodo del año 2017, mediante la conformación de grupos de trabajo colaborativos utilizando talleres como herramienta pedagógica de enseñanza en las áreas de ciencias naturales y matemáticas.
3. **Observación:** En la misma medida durante la acción se tomó nota de cada uno de los aspectos relevantes que surgieron de los cuestionarios y talleres al aplicar la estrategia de AC, dichos contenidos escritos fueron registrados en el instrumento diario de campo como técnica de observación. Los datos contenidos en los cuestionarios y diarios de campo se analizaron como datos cualitativos para determinar descriptivamente los códigos en vivo y sustantivos que nos condujeron de forma analítica a códigos axiales, los cuales se agrupan e interpretan para definir las categorías principales que son en realidad el producto final con el cual se realiza la siguiente fase de reflexión.
4. **Reflexión:** Una vez definidas las categorías se presenta la reflexión de la observación, en ella se muestra el resultado mismo de la aplicación de los cuestionarios y los contenidos de los diarios de campo; en este artículo se dan a conocer algunos avances con base a la reflexión que se hizo a datos cualitativos, producto de un diálogo en el cual la subjetividad y la intersubjetividad cumplen un papel importante, porque evalúan mediante la interpretación y el diálogo permanente la información recogida durante la observación. Este proceso como es cíclico será el que nutra nuevamente la primera etapa con el planteamiento de una nueva y renovada estrategia de AC.

Primeros resultados de la fase diagnóstica

Obstáculos que afronta el estudiante rural en el contexto urbano

A través de la aplicación de cuestionarios y durante la fase diagnóstica de la investigación se han podido identificar algunos obstáculos que tienen que enfrentar los estudiantes rurales al ingresar a la secundaria:

1. Al interior del contexto social y familiar, el estar alejados de sus padres en una edad en que son muy dependientes de ellos.
2. Ser discriminados en el aula por los compañeros de estudio, por su nivel socio económico y hábitos de aseo.
3. Vulnerabilidad a vicios por falta de una autoridad familiar que le inculque valores y buenos hábitos en su sitio de habitación dentro del casco urbano.
4. En el contexto escolar de la sede central de la IERB, la exigencia académica y el cumplimiento al manual de convivencia.
5. De la escuela rural a la sede central del casco urbano, pasar de tener un docente a tener varios en cada una de las asignaturas del plan de estudios de la secundaria.

Reflexión acerca de los datos estadísticos de matrícula

En la interpretación de información relacionada con la IERB según el sistema integrado de matrícula (SIMAT, 2017), preocupa el bajo número de estudiantes del sector rural del municipio de Pisba que siguen cursando los grados de secundaria después de terminados sus estudios de básica primaria.

...Preocupa el bajo número de estudiantes del sector rural del municipio de Pisba que siguen cursando los grados de secundaria después de terminados sus estudios de básica primaria...

Del análisis de la información se destaca que para el año 2016 (gráfica 2) cursaron el grado quinto un total de 21 estudiantes, en 8 de las 12 sedes rurales de la IERB, de ellos 1 no terminó sus estudios de primaria, 20 culminaron satisfactoriamente la primaria y de estos, 10 se matricularon en la sede central del casco urbano, los restantes 10 o el 50% probablemente interrumpieron sus estudios o se matricularon en instituciones educativas de otros municipios, ya que en el municipio de Pisba la IERB es la única que ofrece el servicio educativo a nivel de la secundaria.

Gráfica 2. Comparativo de matrícula 2016 y 2017 Estudiantes grado 5 IERB



Fuente: SIMAT, 2017.

Del análisis, algo que llama la atención es que para el año 2017 de un total de 28 estudiantes matriculados en la IERB (gráfico 3) para el grado 6º, 14 son del sector urbano y 14 del sector rural, y de estos últimos, 10 cursaron grado quinto en el año 2016 y 4 son estudiantes que retoman nuevamente sus estudios, luego de interrumpirlos por alguna razón. De otra parte, para el año 2017 solo 6 de las 12 sedes rurales aportaron estudiantes a la secundaria y analizada la matrícula de las 2 sedes más lejanas, solo 2 estudiantes se matricularon de 6 que terminaron la primaria; igualmente, de la sede rural cercana al municipio de Labranzagrande (capital de la provincia de la libertad) terminaron 5 estudiantes la primaria y solo 2 se matricularon en la IERB del municipio de Pisba.

Gráfica 3. Clasificación de estudiantes (Rural-Urbano) grado sexto IERB para el año 2017



Fuente: SIMAT, 2017

De la información anterior, igualmente se puede inferir que de los estudiantes que terminaron la primaria en el año 2016 en las sedes rurales, solo el 50% se matricularon en la secundaria, el otro 50% optaron por estudiar en otras instituciones de Municipios cercanos o simplemente interrumpir sus estudios por distintos motivos como, el no alejarse del núcleo familiar, falta de motivación por parte de los padres o acudientes, escasos recursos económicos para necesidades básicas, en especial los uniformes.

Llama la atención del estudio la importancia del sector rural en el número de estudiantes que le aporta a la secundaria de la IERB, ya que la mitad de los estudiantes del grado sexto provienen del sector rural; resaltar igualmente que para el año 2017 hay estudiantes que nuevamente vuelven a retomar sus estudios luego de una interrupción por uno o dos años.

Gráfica 4. Edad de los estudiantes de grado sexto 2017 de la IERB



Fuente: SIMAT, 2017.

Analizadas las edades de los estudiantes rurales (gráfico 4) que ingresaron al grado sexto para el año 2017 en la IERB, se destaca que de los 14 estudiantes provenientes del sector rural, 3 de ellos tienen la edad de 13 años y 4 son mayores de 14 años, lo que en porcentajes sería que el 29% de los estudiantes están en extra edad, el 21% están en el límite máximo de la edad y el 50% están en la edad correspondiente para el grado sexto, según los lineamientos y normativa por parte del MEN. Estas diferencias en edad son objeto de análisis, ya que dicha situación hace que en el grado sexto se conformen grupos de estudiantes homogéneos que se relacionan dependiendo, entre otros aspectos, de la edad, de la zona de donde provienen, los gustos, el sexo, la forma de actuar e incluso los hábitos; estas relaciones y grupos son tan fuertes que pueden generar el aislamiento, indiferencia y posterior bullying a estudiantes que no cumplan con la características planteadas por los miembros activos del grupo, producto del cual se potencian los problemas planteados en la investigación y los cuales son objeto de valoración, al aplicar la estrategia de AC:

1. Clima de aula desfavorable que dificulta la inclusión.
2. Bajo rendimiento académico de los estudiantes excluidos de grupos homogéneos, que en su mayoría provienen del sector rural y que provocan deserción y reprobación escolar.

El trabajo de investigación refleja una realidad que puede presentarse en otros lugares de la geografía de Colombia e incluso de Latinoamérica y busca ofrecer una alternativa para los docentes involucrados que quieran ofrecer un

ambiente propicio a un grupo de estudiantes que transitan del calor de sus hogares y la escuela rural a un contexto desconocido para ellos, que puede ser traumático para sus sueños y anhelos como seres humanos.

Retomar las experiencias de distintos investigadores y extraer de ellos lo aplicable al contexto en mención y valorar los resultados, es la meta del proyecto en mención, que busca crear ambientes de aula más afectivos y agradables, donde compartir sea grato y aprender sea placentero.

El proceso investigativo planteado al interior del aula de grado sexto, pretende romper las brechas entre el estudiante rural y el estudiante urbano en cuanto a los roces sociales que se presentan y que repercuten en el primero, afectando su parte afectiva y emocional, desplegándose así una situación problemática que termina perturbándolo en su desempeño escolar, por el nivel de exigencia que se le plantea al ingresar a la educación secundaria y enfrentar un contexto de cierta forma nuevo y que presenta barreras que por sí solo le son difíciles de superar.

Se asume el AC como la estrategia capaz de romper dichas barreras y fortalecer un ambiente de aula propicio con el desenvolvimiento del estudiante y el profesor en nuevos roles de responsabilidad y compromiso, en el que se fortalece el proceso de enseñanza aprendizaje.

Fase diagnóstica para reconocimiento del pensamiento del estudiante del área rural

En la aplicación de un cuestionario a una muestra de 6 estudiantes del área rural en noviembre de 2016, en el que se pretendía reconocer lo que pensaba el estudiante de grado quinto acerca de la IERB sede central, se estableció un paralelo al interior del análisis de resultados el cual se presenta a continuación:

Cuadro 1. Paralelo de aspectos positivos y negativos acerca de la sede central de la IERB

Aspectos positivos Sede Central IERB	Aspectos negativos Sede Central IERB
Hay un plan padrino	No hay ruta escolar
Los profesores nos consienten	No estoy con mi familia
Se aprende mucho	En el colegio los grandes maltratan a los pequeños
No me regañan	Uno se siente triste
Se consigue amistades	Los compañeros nos enseñan cosas malas
Hay ayudas para los estudiantes	Los profesores son regañones
Hay becas para los que superen puntajes	El colegio es lejos de la casa
Dan alojamiento al estudiante	No se sabe cómo son los compañeros
El horario no es extenso	Colocan sobrenombres
Se hace tareas en grupo	Es feo la secundaria
	Los niños son groseros
	Los otros niños miran a los nuevos
	Unos no comparten la cancha

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes coinciden en la necesidad de la ruta escolar, manifestando que irían a estudiar si la hubiera, este caso alude especialmente a la necesidad biológica de los niños de sentirse protegidos en el seno de sus familias. En años anteriores algunos estudiantes, en especial los de corta edad, han desertado manifestando no amañarse en el centro o área urbana por la falta de sus padres, sin embargo, algunos han reingresado como ha sucedido en el año 2017.

Primeros avances en la aplicación de la estrategia de aprendizaje colaborativo AC

La aplicación de la estrategia AC, imprescindiblemente requirió que se reiniciara en un nuevo primer momento, estrechamente relacionado con la motivación que abrió las puertas a comprender de qué se trata la estrategia, cómo es su proceso y qué finalidad tiene dentro del entorno del aula y en el rol del estudiante frente al esperado éxito escolar. La motivación para la aplicación de la estrategia AC, partió de generar un ambiente de confianza y de diálogo para asumir la existencia de una problemática que involucraba y afectaba al grupo, acarreando consigo serias problemáticas como la pérdida del año escolar, los conflictos y muchas veces la deserción.

El ambiente de confianza generado permitió que algunos estudiantes manifestarán situaciones, muchas de ellas desconocidas, que han llevado a crear una imagen de la IE Central como una sede demasiado exigente y en la que muy pocos logran “pasar” el año.

Los estudiantes se han familiarizado con los conceptos generales, pautas, objetivos y metas que propone e implica el AC.

En una fase inicial en que el grupo de estudiantes rurales y el grupo de estudiantes urbanos, se evidencia la actitud reacia a romper los grupos autónomos propios de la amistad y el compañerismo entre pares homogéneos con las mismas características, es aquí donde juega un papel importante la etapa motivacional del AC que busca formar grupos pequeños con objetivos claros, más allá de la mera “compinchería” y los implica en responsabilidades primordiales como es su formación integral, y aquellas relacionadas directamente con su compromiso como estudiantes y se manifiesta la importancia de la presente investigación correlacionada con el rendimiento académico y el clima de aula, acompañada de fondo con las mejoras de la práctica de aula en la solución de deficiencias educativas que suelen terminar en la pérdida del año escolar o la deserción.

Se manifiesta la inclusión de una forma casi esporádica en la formación de los grupos y cada estudiante reconoce la importancia de su participación para el logro de objetivos, generándose un nuevo rol del estudiante que tiene como base la responsabilidad y la autonomía para el alcance de metas.

Se genera un horizonte claro y preciso en que el estudiante reconoce su trayectoria y da importancia a su trabajo, asumiendo el sentido crítico de su quehacer y que de no ser así, lo conduciría al fracaso como estudiante.

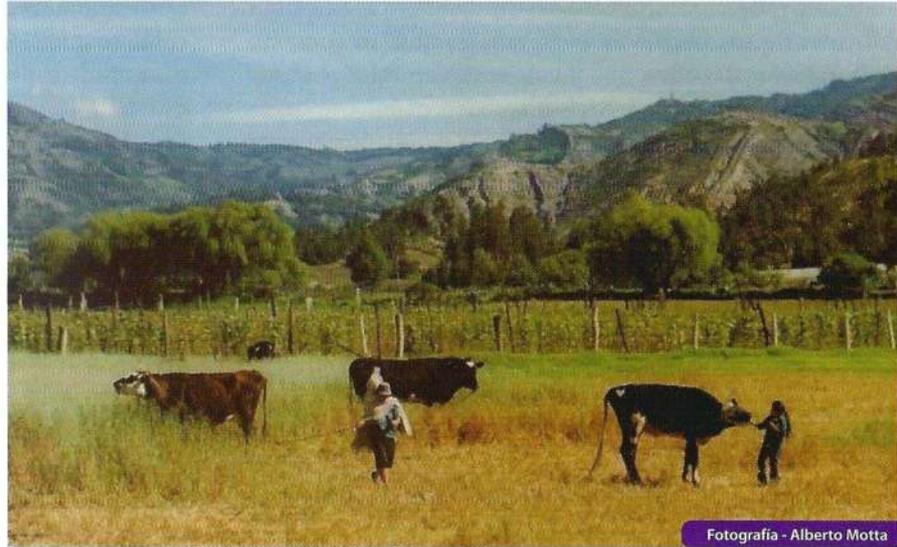
Conclusiones

El contexto rural del Municipio de Pisba no garantiza las condiciones necesarias para el aprendizaje y el clima de aula de los estudiantes de transición y básica primaria que estudian en las doce escuelas rurales de la IERB, la problemática social, familiar y escolar se ve reflejada en el bajo índice sintético de la calidad educativa ISCE, en la continuidad de la matrícula y en el deseo del estudiante del grado quinto de permanecer y seguir los estudios de secundaria en la sede central.

Los estudiantes de las zonas rurales que deciden matricularse para cursar el grado sexto de básica secundaria en la sede central de la IERB, ubicada en el casco urbano del Municipio de Pisba, se enfrentan a diversas situaciones que le son diferentes y que de algún modo intervienen en la continuidad de sus estudios; de estas, la que más preocupa es el hecho de estar alejados del núcleo familiar porque los hace permeables ante personas que solo buscan aprovecharse de su inexperiencia, producto de la edad.

Los estudiantes del grado sexto de la IERB que llegan de la zona rural presentan bajo rendimiento académico, entre otras razones por el nivel de exigencia académico propuesto por los docentes que orientan cada una de las áreas, el cumplimiento al manual de convivencia y las diferencias de aprendizaje con los demás compañeros con los cuales inicia la secundaria y tienen que compartir el aula de clases.

El clima de aula en el grado sexto se ve afectado por el número de estudiantes que llegan de las diferentes escuelas de la zona rural y los que cursaron la básica primaria en la sede central de la IERB, igualmente por las edades, costumbres y hábitos que se entremez-



Fotografía - Alberto Motta

clan y hacen que entre ellos se formen grupos en los cuales cada uno de los estudiantes busca ser integrado, pero que en otras ocasiones se es rechazado.

Como alternativa a la problemática planteada con los estudiantes de la zona rural que llegan a la sede central del casco urbano del Municipio de Pisba a cursar sus estudios en el grado sexto de secundaria, se presenta la estrategia de aprendizaje colaborativo AC, que una vez conocida por los estudiantes y aplicada en el aula de clase, promueve la interacción social, amena la convivencia y genera mejores resultados académicos como producto del trabajo en grupo.

La planificación de las actividades grupales para los estudiantes de zonas rurales y urbanas, en la que se vinculan momentos de interacción con intervención del diálogo y la resolución de problemas o situaciones, genera convivencia, autonomía y liderazgo en los educandos como producto de un horizonte en común y las reflexiones en la praxis.

El rol que asume el profesor en el contexto del AC es de suma importancia, pues de él depende en mayor parte el éxito que tenga el estudiante en su aprendizaje al desenvolverse en actividades que más allá de fijar el conocimiento le permitan crear un ambiente ameno y rico en oportunidades para formarse como persona capaz de con-

vivir con los demás, y de hacer aportes valiosos a la construcción de una sociedad democrática y solidaria.

La fase previa de motivación al educando para familiarizarse con la estrategia AC y llevarla a la práctica abre la oportunidad para que el estudiante reflexione y asuma la responsabilidad de participar activamente en la construcción de los nuevos conocimientos y de reconocer la importancia del trabajo en equipo para el éxito de su aprendizaje, generándose así un nuevo rol del estudiante, mediado por la responsabilidad y la autonomía.

Es importante orientar al educando en la organización de la información en estructuras mentales que le permitan fijar el conocimiento de forma clara, resumida y coherente, es aquí donde cobra importancia la construcción de los mapas conceptuales y los mapas mentales, que en la práctica permiten extraer la información más valiosa de diferentes textos y generar los nuevos saberes.

El AC aplicado en el aula de clases es una experiencia enriquecedora tanto para profesores como para estudiantes que en el proceso de enseñanza-aprendizaje asumen roles enfocados a alcanzar logros significativos, bajo criterios de responsabilidad reflejados en el autoaprendizaje y la disciplina de participación, organización, planeación, trabajo en equipo y autoevaluación de resultados.

Referencias Bibliográficas

Collazos, C., Muñoz, J., & Hernández, Y. (2008). Aprendizaje colaborativo apoyado por computador. *Lunes Científico Universidad Militar Nueva Granada*, 64.

Cuéllar, A. I., & Alonso, M. I. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal/ How evaluate the collaborative learning? A proposal valuing the process, content and the product of group interactivity. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221.

González, J. M. M., Rodríguez, R. S., & Díaz, V. M. (2014). El aprendizaje colaborativo y su desarrollo a través de mapas mentales. Una innovación educativa en la formación inicial docente. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 193-212.

Matajira, G. G. C. L. D. (2005). Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias. *Educación y educadores*, 8, 21-44.

Ministerio de Educación Nacional (2002). Decreto 3020 del 10/12/2002 "Por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones". www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104848_archivo_pdf.pdf.

Moreira, M. A. (2010). ¿ Por qué conceptos? ¿ Por qué aprendizaje significativo? ¿ Por qué actividades colaborativas? ¿ Por qué mapas conceptuales?. *Qurrriculum: revista de teoría, investigación y práctica educativa. La Laguna. No. 23 (oct. 2010), p. 9-23.*

Perfetti, M., Leal, S., & Arango, P. R. (2001). *Experiencias Alternativas para la Expansión del Acceso a la Educación Secundaria para los Jóvenes en las Zonas Rurales: El Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) y el Modelo de Posprimaria Rural de Escuela Nueva*. Inter-American Development Bank.

Requena Santos, F. (1998). Género, redes de amistad y rendimiento académico. *Papers: revista de sociología*, (56), 233-242.

Reyes, L., & Grimalda, S. (2015). El aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica para la formación de valores de los estudiantes de octavo grado de la unidad educativa Manglaralto, parroquia Manglaralto, provincia de Santa Elena, periodo lectivo 2014-2015.

Saez-Lopez, J. M., & Ruiz-Ruiz, J. M. (2012). Estrategias Metodológicas, Aprendizaje Colaborativo Y TIC: Un Caso En La Escuela Complutense Latinoamericana (Methodological Strategies, Collaborative Learning and ICT: A Case in Latin American Complutense School). *Revista complutense de educación*, 23, 115-134.

Sistema Integrado de Matrícula, SIMAT (2017). Sistema de Información Primera Infancia, Preescolar, Básica y Media. Ministerio de Educación de Colombia. <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyvalue-48106.html>.

Vizcaíno, A., Olivas, J. A., & Prieto, M. (1998). Modelos del estudiante en entornos de aprendizaje colaborativo. *TSIE98*.

¡Pasa la onda TI!



Seminario de formación para Orientadores Escolares en Tecnologías de la Información

PARA:

- DOCENTES DE TI
 - COORDINADOR ACADÉMICO
 - ORIENTADOR ESCOLAR
- De instituciones que cuenten con secundaria y/o media vocacional

AVALADO POR:

- MINISTERIO TIC
- UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR

METODOLOGÍA VIRTUAL



40 HORAS / 4 SEMANAS

\$0,00

SIN COSTO

En tu plan de vida está orientarlos a construir su propio plan, motiva a tus estudiantes a proyectar su futuro profesional y laboral en el sector de ñas TI.

Inscríbete y conoce todos beneficios que tenemos para ti

www.haciati.co

info@haciati.co

comunicaciones@haciati.co

(1)2323138

 GOBIERNO DE COLOMBIA

 **UT Capacitic**
e learning

Sincotel Solutions - Universidad Popular del Cesar

Sistematización de Experiencias

2



CUADERNO PEDAGÓGICO

cuaderno
Pedagógico



Sistematización de Experiencias

¿Qué hace el maestro y la maestra con la sistematización de su experiencia?

La sistematización de experiencias permite al maestro y a la maestra acercarse a su práctica educativa de manera reflexiva, autocrítica y crítica, con disposición a aprender de su propia experiencia, afrontar los problemas de manera participativa, protagónica y colectiva, contribuyendo a transformar la realidad junto a estudiantes, compañeras y compañeros trabajadores: docentes, obreras, obreros, directivos, bibliotecarios, secretarías, madres, padres, representantes, consejos educativos, consejos comunales en las instituciones y circuitos educativos.

Sistematizar es aprender a partir de la reflexión sobre lo hecho y lo vivido (ordenar y reconstruir el proceso vivido) interpretarlo críticamente, dar sentido y develar las lógicas que orientan nuestras prácticas como maestros y maestras, **nuestras experiencias se constituyen en la base de aprendizajes que podemos compartir**. Es un proceso de reflexión participativa para construir aprendizajes y generar conocimientos desde la práctica.

“

*Reconoce su realidad, indaga su contexto, sus
problemas pedagógicos, su práctica cotidiana.
Transforma su práctica.*

”

Sistematización de Experiencias

Indaga su contexto, problemas pedagógicos, su práctica cotidiana, al reconocerlas las comprende e interpreta a profundidad, creando una conciencia acerca de su práctica pedagógica de manera reflexiva y crítica. **Reconoce** sus pares de maestros y maestras, favorece propuestas para solucionar problemas concretos de la realidad escolar. **Reflexiona** entorno a las necesidades de formación, principales aprendizajes, hallazgos e innovaciones. **Interroga** y Problematisa su práctica. **Construye** y produce conocimientos de manera colectiva, superando las dificultades, hace replanteo y aportes de lo que aprende. Transforma su práctica.

La sistematización como modelo de investigación

Este método reconoce lo que el maestro y la maestra sabe. El método te ayuda a transitar de la conciencia ingenua a la conciencia crítica, construir con una visión crítica lo vivido, permitiendo ordenar las experiencias desde un proceso transformador.

Genera producción de conocimiento para la emancipación, conocimiento nuestroamericano, que se alimenta de la teoría crítica, en contraposición al positivismo.

Reconduce la experiencia, lo que estamos haciendo todos los días, sistematizando su práctica, sus proyectos de aprendizaje y proyectos educativos integrales comunitarios, cómo estoy evaluando lo que aprenden los y las estudiantes. Permite dar lectura a lo que estamos haciendo desde una mirada crítica para comprender e interpretar lo acontecido, problematizar que lo que estoy haciendo, evaluar los aprendizajes de modo compartido, recuperando la experiencia y poder comunicarla.

Reconstruir la experiencia a sistematizar

No hay una receta, Oscar Jara (2012) " ...el método sigue nutriéndose acercándolo más a la gente. Reivindica lo que tú sabes, expresas tu práctica, tu planificación, define la experiencia, es definir cuál es la experiencia que va a sistematizar desde la perspectiva socio crítica, orientado a las prácticas sociales..."

Somos sujetos estudiando nuestra propia práctica.

La planificación de la sistematización

Fases, momentos o dimensiones:

1. El punto de partida: vivir la experiencia:

¿Cuál es la experiencia que voy a sistematizar?

Partir de mi propia práctica

2. Las preguntas iniciales:

¿Para qué queremos sistematizar?

¿Qué experiencia (s) queremos sistematizar?

¿Qué aspectos centrales de esa experiencia nos interesa sistematizar?

3. Recuperación del proceso vivido:

- . Reconstruye de forma ordenada lo que sucedió, tal como sucedió.
- . Organiza los registros de experiencias y reflexión: videos, fotos, encuentros, asambleas, listado de estudiantes, instrumentos de planificación, seguimiento y evaluación, producción de las y los estudiantes.
- . Identifica las etapas del proceso.

4. La reflexión de fondo. ¿Por qué sucedió lo que sucedió?

Análisis del proceso, síntesis e interpretación crítica, ver las relaciones, tensiones, distorsiones y contradicciones. Con ello reconstruimos la experiencia en función de los ejes de sistematización acordados. Los ejes de sistematización son los aspectos centrales de la experiencia donde queremos hacer énfasis, reflexionar y profundizar. Son el hilo de reconstrucción de la nueva práctica transformada. Integra lo que estoy haciendo, problematizo lo que estoy haciendo, el desarrollo de su pedagogía cotidiana.

5.- Los puntos de llegada:

- . Lograr transformar la práctica, tener respuestas, formular conclusiones.
- . Produces conocimiento y comunicas los aprendizajes de lo que haces y escribes.

La sistematización es pertinente a la formación docente, comprender nuestras prácticas y poder mejorarlas y transformarlas, intercambiar y compartir aprendizajes con otras experiencias similares, poder contribuir con una reflexión teórica con conocimiento surgido directamente de la experiencia y el saber del maestro y la maestra, lo que hace la escuela todos los días, la participación de la comunidad, las vocerías del consejo educativo y consejos comunales. **¿Qué hemos hecho en educación?**

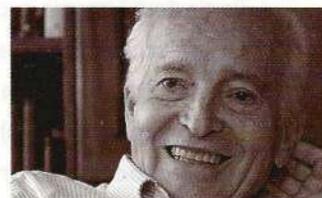
Condiciones y referentes para la sistematización de experiencias como producción inédita de conocimiento

Condiciones y referentes para la sistematización de experiencias como producción inédita de conocimiento Educación Popular. Raíces latinoamericanas de la Sistematización de Experiencias:

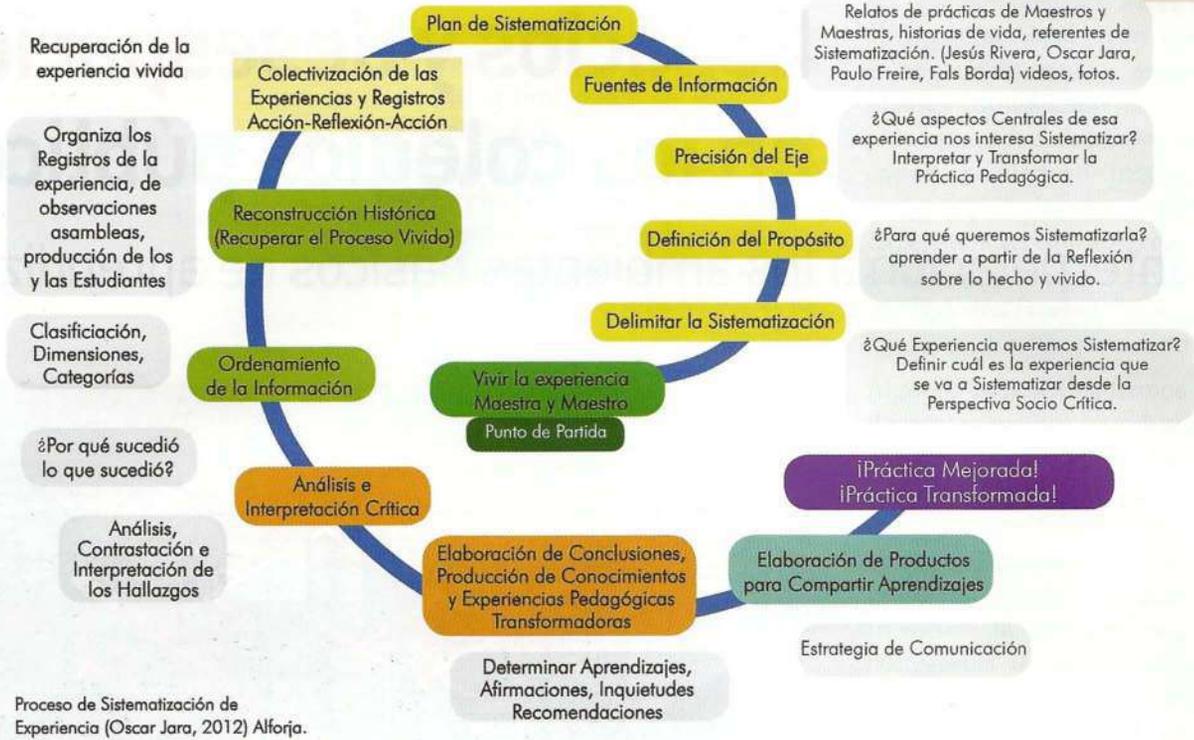
1. Lectura crítica del orden social vigente y las prácticas educativas en el contexto político transformador.
2. Intencionalidad política emancipadora (Pedagogía Crítica).
3. Contribuir con el objeto dominado (Privilegiar espacios No Escolarizados).
4. Convicción que desde las prácticas educativas es posible construir prácticas transformadoras.
5. Generar y emplear metodologías coherentes, diálogos, métodos participativos.
6. Construcción Colectiva de Conocimientos.
7. Aprender desde la Práctica. Modelo Interpretativo Crítico.



Paulo Freire. Educador - Filósofo. Nace el 19 de septiembre de 1921 en Pernambuco Brasil. Fallece el 02 de mayo de 1997. Sao Pablo. Brasil. Uno de los más influyentes teóricos de la educación del siglo XX.



Fals Borda. Sociólogo, Investigador. Nace el 11 de julio de 1925 en Barranquilla - Colombia. Fallece el 22 de agosto de 2008 en Bogotá - Colombia.



Ministerio del Poder Popular para la Educación

Despacho del Viceministerio de Educación

Dirección General de Investigación y Formación Docente



SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DEL MAGISTERIO
cenamec
Centro para la Investigación y Formación del Magisterio

Créditos:

Colectivo Pedagógico Unesr - Cepap: Mireya Izaguirre, María Andara.
Colectivo Pedagógico de Investigación y Formación Mppe: Maritza Loreto, Tahormina Blanco, Carmen Betancourt, Renny Vergara, Yajaira Culcay.
Centro Regional De Formación Del Magisterio Aragueño José Sierra

Diseño y diagramación:
Lohengrid Prieto / Rosanna Gallucci

ISBN 978-980-218-419-4
Depósito legal: DC2016001736
©Cuaderno Pedagógico N° 2
Caracas, diciembre 2016



Gobierno Bolivariano de Venezuela

Ministerio del Poder Popular para la Educación



Espacios y desespacios en los colegios públicos

Una interpelación a los ambientes básicos de aprendizaje



José Israel González Blanco

Orientador educativo.
Integrante del CEID-Fecode



“La vieja casa, sus cuartos, su corredor, su sótano, su terraza, el lugar de las flores de mi madre, la amplia quinta donde se hallaba todo eso, fue mi primer mundo. En él gateé, balbuceé, me erguí, caminé, hablé... En verdad, aquel mundo especial se me daba como el mundo de mi actividad perceptiva, y por eso mismo como el mundo de mis primeras lecturas”

Paulo Freire

Palabras claves

Colegio tercer hogar, caracterización, ambientes básicos de aprendizaje, Ciclos.

El artículo comienza con un texto de Paulo Freire, que sitúa el desarrollo del contenido alrededor del símil de la escuela con el hogar. En esta lógica se alude a la familia como Primer hogar, la educación que imparten las madres comunitarias como segundo hogar, el colegio como Tercer hogar y

“El colegio es su segundo hogar”

El primer hogar es el que nos describe Freire y del que seguramente saben de buena tinta todos los educadores y directivos docentes, al ocuparse del conocimiento de las características socioculturales y evolutivas de los educandos, sujetos de la enseñanza. El segundo hogar, concierne al colegio, al templo de la enseñanza, al lugar donde se deben forjar individuos cultos, razonadores, sintientes-pensantes, al escenario en el que se accede al saber con la ayuda de la didáctica y la pedagogía, no de cualquier manera, de ahí el valor de ese concepto tan abandonado ahora, hasta por los mismos colegas: *Discurso pedagógico*.

Un discurso pedagógico, derivado de la Pedagogía Clásica que se ha venido marchitando, por el verano de la especialización y fragmentación curricular, por los fuertes vendavales del fundamentalismo, por las torrenciales lluvias de la teoría educacional y el currículo, centrado en el desarrollo de la técnica en la educación; y por qué no decirlo, por el empuje neoliberal que ha enrarecido la pedagogía, como muy bien lo sustenta Olga Lucía Zuluaga. Ese discurso pedagógico, que todos los maestros y los directivos docentes deberíamos saborear y hacer degustar a nuestros educandos, fue lo que Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori y el mismo Freire, llamaron *Teorización de Altura*, donde el método pedagógico, las teoría que el educador posee sobre el niño y la teoría que maneja acerca de la sociedad, son el crisol de su quehacer.

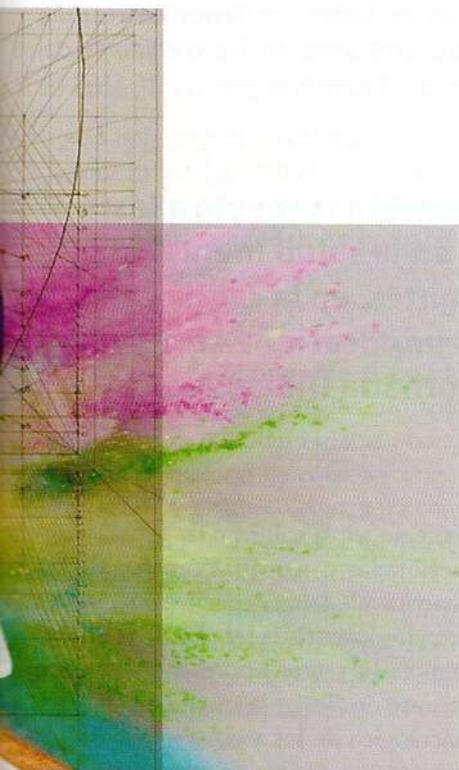
La frase que nos ocupa, tan común en la jerigonza de muchos adultos que ven la escuela con un gran significado, hoy día toma más ímpetu, sobre todo, porque el rol de socialización primaria ejercido por la familia durante siglos, verbi gracia, el primer hogar, hoy se lo ha trasferido de facto a la escuela, al colegio e incluso a la universidad. No nos vamos a detener en problematizar esta verdad de Perogrullo, porque sobre la misma hay bastante ilustración,

no obstante, asentemos que gran parte de los infantes de Preescolar, en los colegios públicos, antes de llegar al “segundo hogar”, han pasado por el hogar comunitario, regentado por madres comunitarias en unos casos y en otros por quienes ven en la educación una fuente de ingreso, pero en cualquiera de los dos casos en unas circunstancias educables distantes del sentido que le otorgó Augusto Guillermo Federico Froebel: *Un jardín donde los niños se cultivarían como plantas*.

Algunos de nosotros hemos visto por diferentes medios, que hay primeros hogares en los que el cultivo se hace con agua caliente y fría. En otros, como registra Eduardo Galeano: “La extorsión, el insulto, la amenaza, el coscorrón, la paliza, el azote, el cuarto oscuro, la ducha helada, el ayuno obligatorio, la comida obligatoria, la prohibición de salir, la prohibición de decir lo que se piensa, la prohibición de hacer lo que se piensa, la prohibición de hacer lo que se siente y la humillación pública, son algunos de los métodos de penitencia y tortura tradicionales de la vida familiar.” Es el primer hogar.

El colegio, tercer hogar

Con base en lo revelado, el centro escolar ya no es el segundo hogar sino el tercero. La vieja casa que refiere Freire equivaldría a la planta física del colegio, sus cuartos a las aulas de clase, los corredores corresponden a las extensiones de los salones de clase y los laboratorios, el sótano, al cuarto de San Alejo, la terraza no existe en muchas edificaciones y si la hay la disfrutan otros seres de la naturaleza, el lugar de las flores está cubierto con cemento o está un tanto abandonado, pareciera que la naturaleza circundante, aquella que inspiró a filósofos y pedagogos como Rousseau y Froebel, no tiene campo en el colegio o si lo hay está muy reducido y dejado, más aún está invadido por residuos sólidos desechables, como pupitres viejos, artefactos tecnológicos en obsolescencia, que lo único que imbuyen, a diferen-



el colegio deseado, el que poseen los niños, niñas y adolescentes de estratos 5 y 6, el que deben disfrutar los educandos pobres, como Hogar dulce hogar. Ilustra el artículo la acción pedagógica de las maestras y maestros del colegio Distrital Nuevo Horizonte, experiencia en la que ellas y ellos contrastan la realidad de la planta física con el contenido de la Norma Técnica Colombiana 4595. Igualmente, el ejercicio llama la atención respecto a las adversas implicaciones en la salud mental de educadores y estudiantes, en la calidad de la educación y en las implicaciones con la implementación de la Jornada Única.

cia de lo que inspiran las plantas y las flores, es tristeza.

En espacios geográficos como los que tenemos en nuestros colegios, particularmente en los distritales, de los cuales hablaremos más adelante, el ejercicio de gatear en la consecución del conocimiento, balbucear el cultivo de la lengua materna y los idiomas extranjeros, el intento de erguir valores y emociones en la propedéutica de caminar en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, al igual que el poder hablar de la convivencia, de la democracia, de la equidad y de un atributo, tan ajeno en nuestra sociedad, como lo es la *Igualdad*, en esos espacios es muy difícil que la semilla germine como queremos, dado que el terreno es infértil y por eso fecunda muy enclenque.

Ahora bien, hablando de casas, cuartos, corredores, sótanos y flores, en el año 2002, año en que la SED decreta la fusión de los centros educativos escolares y dentro de ese marco los, maestros, directivos docentes, estudiantes y padres de familia realizaron, en un centro escolar de los cerros Nororientales de Bogotá, una experiencia de caracterizar a estudiantes, comunidad educativa, prácticas educativas y situación física del plantel. La caracterización física de ese entonces y que aún se mantiene con insignificantes arreglos, evidenció los siguientes resultados:

El total de estudiantes de la institución era de 2711, integrado por tres sedes, 6 jornadas, 66 cursos, dentro de los estándares de la secretaría no se contempla un colegio de estas dimensiones. La sede A contaba con 28 cursos, 1100 estudiantes y dos jornadas. La sede B albergaba 22 cursos, 840 estudiantes y dos jornadas. La sede C con 18 cursos, 680 estudiantes y dos jornadas. Al relacionar la cantidad de estudiantes con el área de cada salón se pudo precisar que los salones en promedio tenían 1.2 metros por estudiante, distribuidos así: la sede A (Básica y Media), 1.2 metros por estudiante; la sede B (primaria y prees-

colar), con el porcentaje mas alto, 1.4 metros por estudiante y la sede C (primaria y preescolar) con el porcentaje mas bajo: 1.02 metros por estudiante, siendo el parámetro de los nuevos colegios, de la *Bogotá sin indiferencia*, de 940 o de 1410 estudiantes, 2.20 metros para primaria o secundaria.

Los salones de arte según parámetro deben ser de 2.2 metros por estudiante, la realidad es que la sede A no tiene salón, la sede B tampoco y en la sede C se ha destinado un salón común y corriente para ello, con un porcentaje de 1.02 metros y el promedio de la

con el aula múltiple, la sede A cuenta con una de un porcentaje de 0.3 metros por estudiante, la sede B con una de 0.03 metros por estudiante y la sede C con una de 0.16 metros por estudiante, siendo el parámetro de 1.3 metros por estudiante.

El patio de la sede A tiene como porcentaje 0.3 metros por estudiante, la sede B, 0.8 metros y la sede C no tiene patio; siendo el institucional de 0.3 metros y el parámetro de 9.0 metros por estudiante, de área libre. Las clases de Educación Física las realizan los profesores en los corredores del

...El ejercicio llama la atención respecto a las **adversas implicaciones** en la salud mental de educadores y estudiantes, en la calidad de la educación y en las implicaciones con la implementación de la Jornada Única...

institución es de 0.34 metros. En laboratorios la realidad es igualmente desoladora, en la sede A el porcentaje es de 0.27 metros, en la sede B es 0 y en la sede C es 0.26, para un promedio institucional de 0.17.

En bibliotecas, la sede A tiene un porcentaje de 0.4 metros por estudiante, la sede B 0 y la sede C 0, para un promedio institucional de 0.13; siendo el parámetro 0.5 metros por estudiante. En aulas de informática la sede A cuenta con 2 salones y el porcentaje por salón es de 1.38 metros; la B con 1.2 metros por estudiante y la sede C con 1.28.

En lo correspondiente a la cafetería, la sede A no cuenta con cafetería para estudiantes se les venden productos por una ventana, en la sede B, temporalmente, se usa un salón para vender productos y en la sede C el problema es aun mayor, por no contar ni con patio de descanso. Según los parámetros se debe tener un aula múltiple, baños, emisora, y bienestar estudiantil para un total de 545 metros. En relación

colegio, en la calle, en las escasas, deterioradas y ocupadas canchas de los barrios aledaños, previa negociación con los jóvenes de las pandillas y habitantes del sector, poniendo constantemente en riesgo la integridad física y psicológica de los escolares y la de los profesores. El área de Orientación, en la sede A era de 12 metros cuadrados, en sede B 4.0 metros cuadrados y en la sede C 1.5 metros cuadrados, según estándar debe ser 30 metros cuadrados, con sala para reuniones con padres.

La sala de profesores, en la sede A tiene un porcentaje de 3.0 m por docente, 3 computadores para 46 docentes, un teléfono a medio servicio, dos baños y una base para colocar una estufa pequeña, localizada juntamente frente a la puertas de los dos baños. La sede B 1.5 metros por profesor y la sede C 1.2 metros por docente, para un promedio institucional de 1.9 m, siendo el parámetro 3 metros por docente. En enfermería ninguna sede tiene sitio, aunque todas tienen botiquín y sin la

mayoría de implementos; esta debería ser de 12 metros cuadrados. En lo relacionado con el gobierno escolar, La Asociación de padres, El Consejo estudiantil, El Consejo Académico y El Comité de convivencia no cuentan con ningún espacio, en ninguna de las tres sedes.

Es de anotar, que a diferencia de los educadores, el personal administrativo siempre ha contado con un área considerable, equipos, internet, líneas telefónicas, impresoras y recursos para el desarrollo de su trabajo.

El colegio...hogar dulce hogar

Como habrán podido colegir, las condiciones espaciales en el tercer hogar no son las más óptimas ni para enseñar ni para aprender. Es probable, que para algunos esto no tenga mayor importancia, porque de tiempo atrás nos hemos acostumbrados a lidiar con la pobreza que le imprime el Estado y la sociedad a los colegios, no solo material sino también espacial, basta conocer la historia de cómo se erigió cada escuela y cada colegio, para concluir que su nacimiento fue dentro de las condiciones más precarias y deplorables, salvo quizá instituciones piloto creadas por el MEN para experimentación curricular, los INEM, los ICTA, Escuelas Normales y colegios del programas especiales.

Pero, científicamente está demostrado que la disposición de los espacios urbanos, tiene un impacto en la salud biológica y mental, dado que tal como están diseñados y distribuidos, generan estrés y el estrés engendra desórdenes oníricos, altera el sistema respiratorio, circulatorio y nervioso. En la más elemental de las situaciones, el estrés puede ser activador de comportamientos violentos, incluso criminales. El diseño de las estructuras redundan en los estados del alma y eso afecta, finalmente, el comportamiento de los humanos, la convivencia.

La salud física y mental es una dimensión que no se puede dejar de lado en la comprensión de la convi-

vencia, la enseñanza y el aprendizaje. Datos oficiales del Ministerio de Protección Social señalaban en el año 2008, que 44 de cada 100 colombianos tenían algún tipo de trastorno mental leve, moderado o grave, que entre 25 y 30 educadores poseían diagnóstico psiquiátrico; que 59 de cada 100 docentes estaban sufriendo de despersonalización dentro del 'Síndrome de Agotamiento profesional' acá en Bogotá (Ospina, 2009, 22)

Pero la genealogía del estrés, de los desórdenes oníricos, de las alteraciones del sistema respiratorio, circulatorio, nervioso y de los trastornos mentales no se engendra meramente en el tercer hogar, procede del primero y segundo hogar y de la calle. En el colegio esos desórdenes se ensanchan, se neutralizan o se diluyen de acuerdo con la oferta del tercer hogar. Lo más probable es que se ensanchan, porque los colegios no cuentan ni con tiempos, ni espacios, ni medios para neutralizarlos. La OMS ha proclamado, las personas necesitamos mínimo 10 metros cuadrados de área pública y la medida igualmente mínima, para una vivienda es de 60 metros cuadrados.

En este acápite del *Hogar dulce hogar*, la invitación es a vislumbrar lo legalmente establecido, a compararlo con lo que tenemos y a actuar en consecuencia con las obligaciones del Derecho a la Educación. Según la Norma Técnica Colombiana (NTC) 4595 (ratificada por el ICONTEC, editada en el año 2000 y reeditada en el 2006 por el MEN, dentro del escuadre de la Revolución Educativa) los ambientes de aprendizaje se clasifican en *Ambientes Pedagógicos Básicos* y *Ambientes Pedagógicos Complementarios*. De los primeros, se desarrollan seis tipos de acuerdo con la actividad que se puede llevar a cabo en ellos y el número factible de personas en las distintas acciones. Sus diferencias más claras se presentan en el área de piso que requieren por persona, en las instalaciones técnicas y los equipos que demandan y en las características ambientales que deben procurar.

Los PEI deberían contener en la caracterización el componente de los Ambientes Pedagógicos Básicos y Complementarios de aprendizaje, enfatizando en los ambientes tipo A, B, C, D, E y F. Los ambientes A son



lugares en los cuales es posible realizar trabajo individual, en pequeños grupos, "cara a cara" (2 a 6 personas) y en grupos hasta de 50 personas, tanto "cara a cara" como en disposición frontal. Salvo el transporte de señales, no requieren instalaciones técnicas, equipos, ni características ambientales de gran complejidad y pueden permitir en forma limitada la exhibición y el almacenamiento de materiales y/o colecciones especializadas.

Los ambientes A pueden funcionar como ambientes de apoyo especializado, haciendo las provisiones en el tiempo de uso. Según la norma, en ambientes A, para educación Básica y Media, con capacidad inferior a cuarenta personas, se debe aumentar el área por estudiante a razón de 0,10m² por cada diez estudiantes. De esta manera, un ambiente A para treinta estudiantes, calculado a partir de 1,65 m², demandará 1,75 m² por estudiante y así, sucesivamente. La variación en el número de metros cuadrados corresponde al tipo y tamaño de mobiliario utilizado. El indicador de 1,80 m² se recomienda para muebles con superficie de trabajo individual de 0,50 m x 0,70 m.

Ejemplo de estos ambientes son las aulas de clase, las cuales pueden tener diferentes manifestaciones, según la edad de niños y jóvenes que hacen uso de ellos. Para jardín, niños y niñas entre 4 y 5 años, el máximo es de 20 estudiantes por docente y el área por estudiante es de 2 metros cuadrados; para transición, entre 5 y 6 años, el máximo es de 30 estudiantes por docente y el área por estudiante es de 2 metros cuadrados.

En Educación Básica y Media, niños entre 6 y 16 años, el máximo de estudiantes por educador es de 40 y el área por estudiante oscila entre 1.65 y 1.80 metros cuadrados. En Educación Especial el máximo es de 12 y el área 1.85 metros cuadrados. El salón de informática demanda máximo 40 alumnos y 2.2 metros cuadrados por estudiante. Los centros de recursos, exigen 2.4 metros por educando. Estos

dos últimos hacen parte del tipo B de ambientes de aprendizaje.

Ambientes de aprendizaje de tipo C son los laboratorios, lugares donde se desarrolla el trabajo individual y en pequeños grupos "cara a cara" (2 a 6 personas) con empleo intensivo de equipos e instalaciones. Se caracterizan por ofrecer lugares con altas especificaciones de seguridad, mucha demanda de servicios de aseo y áreas importantes para el almacenamiento prolongado y la exhibición de proyectos pedagógicos y materiales especializados.

Ejemplos de estos ambientes son los laboratorios de ciencias, las aulas de tecnología y los talleres de artes plásticas. De acuerdo con las actividades que permiten llevar a cabo, pueden ser de diferentes áreas, por ejemplo los laboratorios de Biología, Química y Física, deben ofrecer 2.2 metros cuadrados de área por estudiante; el salón de artes 3 metros cuadrados por alumno...

Los ambientes D son lugares en los cuales es posible practicar deportes en forma individual, o colectiva. Se definen por tener altos requerimientos de área, ventilación, iluminación y almacenamiento de materiales e implementos deportivos. Ejemplos de estos ambientes son los campos deportivos. Las condiciones de localización y funcionamiento de los distintos establecimientos educativos hacen difícil prescribir un tipo y número determinado de instalaciones deportivas.

Para efectos de cálculo, se recomienda tomar como unidad de medida la cancha multiuso; es decir, una superficie plana, continua y sin obstrucciones de aproximadamente 30 mx18m, que puede ser habilitada para la práctica reglamentaria del baloncesto y el microfútbol, entre otros. Esta instalación ofrece el área suficiente para que un grupo de 40 estudiantes lleve a cabo actividades de educación física, según lo dispuesto en el plan de estudios correspondiente. El número de canchas multiuso está dado por el número de estudiantes de la institu-

ción en una jornada. (Este tipo de instalaciones se ve directamente afectado por la realización de convenios interinstitucionales para hacer uso compartido de equipamientos públicos).

Los ambientes tipo E son lugares que permiten desarrollar actividades informales de extensión y pueden constituirse en medios de evacuación de los demás ambientes. En ellos se admite el trabajo individual y en pequeños grupos (2 a 6 personas) y se asegura el desplazamiento de toda la comunidad escolar. Se hace énfasis en el tratamiento de las vías de evacuación y escape y ofrecen áreas de almacenamiento y exhibición de elementos y enseres. Son ejemplos de estos ambientes los corredores y los espacios de circulación. Su área total equivale hasta un 40% del área total construida, cubierta y descubierta, (instalaciones deportivas, teatrinos, etc.) cuando hay rotación de espacios, y 30 % cuando no la hay; (se asume rotación desde el sexto grado). Incluye el área que cubre muros y otros elementos estructurales y constructivos. Quedan excluidas de este cálculo las zonas de parqueo, en las cuales se debe adicionar el área que ocupa la vía de acceso a las mismas.

Las áreas de circulación dispuestas deben ser accesibles y deben permitir una rápida evacuación. Si así lo determina el Proyecto Educativo Institucional, las áreas de circulación deben permitir el almacenamiento de los elementos personales de cada uno de los estudiantes en la jornada más extensa, (véase la NTC 4638) la exhibición segura de elementos y trabajos y el desarrollo de otras actividades pedagógicas de extensión y socialización. En esta última circunstancia, podrán ser contabilizadas, si su diseño no interfiere con las rutas de evacuación y salida, como áreas destinadas a ambientes pedagógicos básicos en el cálculo general de áreas.

El último de los ambientes pedagógicos Básico es el F. Se refiere a los lugares que permiten el trabajo individual, en pequeños grupos (2 a 6

personas) o más de 6 personas, "cara a cara", o en disposición frontal, con ayuda de equipos móviles conectables. Se particularizan por ofrecer unas condiciones especiales de comodidad auditiva y visual y un manejo cuidadoso de las vías de evacuación y escape. Cuentan con áreas para el almacenamiento y la exhibición temporal de elementos. Ejemplos de estos ambientes son los foros, los teatros, las aulas múltiples, los salones de música, etc.

Debe existir al menos un ambiente multifuncional con capacidad para albergar, en disposición frontal, al menos una tercera parte del número total de estudiantes en la jornada con mayor número de estudiantes. En conjunto, deberá tener un área no inferior a 1,4 m² por estudiante. Se espera que este ambiente pueda satisfacer, además de las necesidades de agrupación de los miembros de la institución escolar, las demandas en las áreas de música y danza. Del área por estudiante se sugiere dedicar un 50 % a los espectadores, un 25 % a un escenario y un 25 % al depósito, camerino, cuarto de proyecciones y cubículos para la práctica de instrumentos musicales.

Finalmente están los *Ambiente Pedagógicos Complementarios*, lugares de la institución educativa, normalmente no programados en forma expresa para desarrollar el plan de estudios, que se requieren para apoyar y facilitar el trabajo de los ambientes pedagógicos básicos. Se clasifican en cuatro grupos de ambientes así: ambientes para la dirección administrativa y académica; para el bienestar estudiantil; áreas para almacenamiento temporal de materiales y medios de transporte, y servicios sanitarios. En estos ambientes no nos detenemos mucho, pues lo primacía está en los ambientes pedagógicos básicos, aunque en la caracterización aparecen algunos datos sobre el particular.

Coligiendo...

Con base en lo expuesto se puede deducir:

1. Que los espacios locativos que ofrecen los centros escolares, particularmente los de colegios distritales, en muy poco favorecen el desarrollo del pensamiento y la convivencia, porque a cambio de incluir, excluyen.
2. Los centros escolares en el discurso del Derecho a la Educación interpellan la accesibilidad y asequibilidad, es decir, la existencia de espacios físicos aptos para la enseñanza y el aprendizaje. En nuestro caso ese componente del Derecho a la Educación no se cumple, afectando negativamente la permanencia, la adaptabilidad y la calidad de la educación.
3. Tal como están dispuestos los espacios institucionales, los espacios públicos y tal como se vienen implementando medidas como la cobertura, la igualdad de oportunidades y la equidad se presentan más bien como inequidad y como desigualdad. Si se quiere que haya igualdad y equidad hay que *buscar y poner en práctica medios que sean coherentes con el fin perseguido*, eso nos lo enseñó Gandhi.
4. Juan Casassus (2003), sostiene que "gran parte de la desigualdad que se observa en la escuela y a su salida se produce en ella misma y no es heredada de las diferencias entre familias cuyos hijos van a la escuela". No obstante, la familia o el primer hogar, es un escenario en el cual se vive la desigualdad y la inequidad de oportunidades, la pobreza, el desempleo, el hambre y la violencia son algunas de sus manifestaciones.
5. La igualdad es un Derecho Fundamental ambiguo y muy complejo, que para su existencia exige la satisfacción de necesidades básicas y nosotros sabemos que muchos de nuestros niños y sus familias, ni siquiera acceden al mínimo vital. En ese sentido, la igualdad de bienes, la igualdad ante la ley, la igualdad de derechos y deberes, la igualdad de oportunidades, la igualdad de trato, la igualdad en la imposición

de cargas, la igualdad de salario, son apenas preguntas que nos llevan a pensar más a fondo lo que ello significa.

Bueno, cerremos este artículo que iniciamos con Freire, dándole la palabra a Peter Drucker, uno de los más altos referentes de la administración en los últimos años, para decir con él, que *"la mejor estructura no garantizará los resultados ni el rendimiento. Pero la estructura equivocada es una garantía de fracaso"*.

Algunas fuentes consultadas

- Casasús, J. (2003) recuperado: [http://www.lom.cl/40520a3f-6b46-43d6-b974-b74f102f4411/La-escuela-y-la-\(des\)-igualdad.aspx](http://www.lom.cl/40520a3f-6b46-43d6-b974-b74f102f4411/La-escuela-y-la-(des)-igualdad.aspx)
- Drucker, P. Recuperado: <http://juanluispolo.com/tag/peter-drucker/>
- Freire, Paulo (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI, p.95 ss.
- González Blanco José Israel et al (2006). *Innovación, Currículo, conflicto y Participación*. Bogotá DC, editorial Códice.
- Patiño, Orlando, Prado Samuel. (2003). *Caracterización física y didáctica institucional: En: Por el camino de la caracterización de la IED Nuevo Horizonte: un viaje de maestros y estudiantes*. Bogotá DC, junio de 2003.
- Torres Ospina, Pedro, González Blanco, José Israel y otros (2009) *Salud Mental Cooperativismo y Educación*. Bogotá, editorial Códice
- González Blanco, José Israel. (2009) En: *El Currículo que interpela*. Cuadernos de Psicopedagogía No 6. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2015) http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-355996_archivo_pdf_norma_tecnica.pdf



La alteridad: ¿moda, imposición o herencia?

Resumen

El presente trabajo busca realizar un análisis de la alteridad teniendo como base las lecturas y actividades desarrolladas durante el Seminario “Educación y diferencia: entre el anonimato y la visibilización”, para ello pretendo mostrar, utilizando unas posibles categorías, como la otredad ha emergido dentro de los distintos discursos de la humanidad, posibilitada no solo por los medios de comunicación como un elemento primario de acercamiento a la sociedad, sino por los diferentes estamentos institucionales como lo son la política, la economía, la religión y principalmente la escuela, ya que es a través de ella como hemos sido formados en comunidad y como nos apropiamos directa o indirectamente de todo lo que nos rodea.

Para alcanzar el objetivo del escrito, iré desarrollando ejemplos de cada tipo, tratando de mostrar la emergencia de

la alteridad en diferentes momentos de la cotidianidad, empezando con los medios de comunicación y siguiendo con otros estados como el extranjero, el colombiano, la persona en condición de discapacidad, el indígena, el negro y finalizando quizás con el punto más importante de este escrito: un reconocimiento a las 17 compañeras, y en general a todas las mujeres que nos han acompañado durante este proceso de formación pos gradual.

Palabras clave

Alteridad, otro, diferencia, diferente.

¿Será que la culpa fue de Plaza Sésamo?

A través de las diferentes instancias educativas que nos han permeado, se establecieron en nosotros unos modelos que nos hacen actuar de forma



Nelson Emilio Mesa Villoria

Docente en Institución Educativa Distrital,
Magister en Educación Universidad
Pedagógica Nacional.

automática, a veces sin detenernos a analizar y protegidos por un manto invisible que nos dice qué es aceptable y qué no lo es. Dentro de estos estamentos encontramos los medios de comunicación, cuya capacidad de producir un rostro, en el sentido de despertar una norma moral, apunta a una forma clara de violencia... (Navarro, 2007, p. 190). Y especialmente la televisión, la cual para las generaciones anteriores no sólo fue un elemento de distracción sino un medio complementario de educación, por tanto, deseo ubicarme específicamente en un programa que se transmitió y aun eventualmente se transmite en nuestro país. Se trata de Plaza Sésamo, una serie educativa dirigida a los niños más pequeños de América Latina y cuyos comienzos se remontan al año 1972, entreteniéndolo por tanto a niños y jóvenes de los años 70, 80 y 90, a través del cual una serie de personajes y actividades lúdicas y didácticas pretendían enseñar diferentes conceptos, dejar algunas moralejas o simplemente entretener al televidente.

Dentro de la variedad de secciones que tenía el programa, había una que se destacaba, ya que su tonada era fácil de recordar y decía en su parte final:

“Si dijiste que este es diferente de los otros, si dijiste que este no es igual, si dijiste que este es diferente de los otros, has adivinado de verdaaaaaaaad”.

¿Qué se pretendía con este estribillo? Mostrar la diferencia, el diferente, el otro; es decir la alteridad como un resultado que se obtiene cuando reconocemos que existen elementos que son catalogados como diferentes. Y aclaro, o más bien creo, esto no era con carácter maquiavélico, se trataba de encontrar un color, un número, una figura que no estuviese dentro de la lógica de los otros elementos, pero me pregunto: ¿Será que en el fondo todos lo vimos así? ¿Será que entendimos que lo que pretendía el programa era buscar un patrón de comportamiento diferente? O por el contrario, apropiamos con desdén y sapiencia que encontrar la diferencia era meritorio, porque la

canción en su parte que decía: “has adivinado de verdad”, reforzaba lo positivo del ejercicio, que triunfaba aquel que encontrara la diferencia, era de resaltar aquel que primero lograba ver aquello que no encajaba, lo que en apariencia “estaba mal”.

Y vuelvo a cuestionarme: ¿Qué culpa tiene el 4 por no pertenecer al grupo de los números primos? ¿y el triángulo, que quizás por falta de plata, no pudo adquirir un lado más y ser parecido al cuadrado, al rectángulo o al rombo? ¿o el verde que se consideraba de segunda clase (secundario) y no como los orgullosos primarios, amarillo, azul y rojo?

En síntesis, ¿será que el resultado de algunas de las injusticias y prejuicios que vemos y tenemos hoy en día, son producto de algo que asumimos como “normal”? ¿O más bien...fue culpa de Plaza Sésamo?

¿Y si es monito y de ojos azules.....entonces sí?

Los colombianos y en general todos los latinoamericanos, nos encontramos inmersos en un contexto donde en muchas ocasiones hemos sido estigmatizados; según Aguilar (pág. 12, 2007) “la época de la colonia es un momento histórico de importancia, porque permite entender la construcción de la otredad y la extranjería en la actualidad”. Esto según la misma autora, se debió a que “constituyó el inicio de la diferencia entre el español europeo (de piel blanca) y los grupos indígenas” (p. 14), lo anterior indica que culturalmente está dentro de nuestro pensamiento el refuerzo de lo negativo, ya que la incursión del europeo nos enseñó que lo que teníamos no era de valor, no era representativo, no importaba y que por lo tanto éramos nosotros, quienes estábamos en la obligación de “adaptarnos”, de seguir ese ideal de modelo instaurado a la fuerza, y donde lo autóctono, lo propio, solo “es apreciado en términos históricos y cuestiones artísticas-culturales, pero nunca visto como igual” (Aguilar, 2007, p.10).

Todo lo anterior nos induce a pensar que siempre hemos visto a ese diferente y para el caso del extranjero, como algo novedoso, según Aguilar (2007):

Pensar al “extranjero” en la actualidad se vuelve fundamental dado su papel como actor de lo político, como una figura de desacuerdo. La imagen del extranjero nos permite cuestionar el orden, pensar más allá y dejar de sentir las instituciones como algo dado e inamovible y ver que todas las estructuras son producto de un imaginario social y como tal pueden modificarse (p. 18).

Lo anterior indica que el extranjero es algo que nos afecta positiva o negativamente, que no nos es apático, que de alguna forma afecta nuestra tranquilidad y que las reacciones que podemos tener ante él pueden ser variadas: de aceptación y asimilación, de anulación e indiferencia y de odio y destrucción; aunque es de aclarar que es distinta la percepción que se tiene del extranjero para el caso nuestro (latinos) que para un norteamericano o un europeo.

Para nosotros los latinos, el extranjero en muchos casos es digno de admiración, más si procede de una mal llamada “cultura avanzada”, entendiéndose Norteamérica, Europa o Japón por ejemplo, por eso, sin entrar en polémica y con el perdón de mis compañeras y de todas las mujeres, considero que es más fácil y llamativo encontrar un aviso publicitario que diga: “Hombre de 60 años, económicamente estable, nacido en Dinamarca, desea entablar relación con dama latina, no mayor de 40, para fines serios”; pero no el mismo anuncio, cambiando Dinamarca por Bolivia, Ruanda o la India. En este caso afloran estereotipos como el género, la edad, la posición económica, pero ante todo la procedencia, la superioridad, la extranjería vista no como algo negativo y que suscita incertidumbre, sino por el contrario, como símbolo de poder, de seguridad, de confianza, de grandeza; por eso me pregunto: ¿y si es monito y de ojos azules... entonces sí?

Oh gloria inmarcesible, oh júbilo inmortal...

Colombia país diverso, de contrastes, de conflictos, de historia de sangre y sufrimiento, de premios Nobel, del sí y el no, pero ante todo nuestra amada patria, nuestra patria materna, aquella que nos cobija, nos hace sentir orgullosos de lo que somos y lo que tenemos, de lo que representamos, de lo que mostramos al mundo, pero desafortunadamente por unos cuantos, llamados guerrilleros, paramilitares, políticos deshonestos, sicarios o traficantes; país de desigualdades.

Y somos desiguales ante el mundo, porque estamos en ese común denominador llamado “país en vías de desarrollo”, país donde la alteridad vista como “un tipo particular de diferenciación” nos ha relegado a un segundo plano; por ello de manera general, al colombiano en el extranjero se le tilda en ocasiones de paria del mundo, “un ser humano reconocido en el sentido descrito como otro, no es considerado con respecto a sus particularidades altamente individuales y mucho menos con respecto a sus propiedades “naturales” como tal, sino como miembro de una sociedad, como portador de

moren las fiestas, las raíces culturales, el folklore, a sus deportistas, a su geografía, a su historia, se vistan con atuendos y colores típicos del país, porque “las situaciones de contacto cultural pueden convertirse en lugar para la ampliación y profundización del conocimiento sobre sí mismo y su patria-matria, ...” (Krotz, 1994, p. 9) , llevándolos consigo a sentirse identificados con ello que desde pequeños los ha permeado, que los hace sentirse únicos, diferentes y quizás orgullosos de lo que son y que los lleva a entonar con altivez “Oh gloria inmarcesible, oh júbilo inmortal....”

¿Un país bañado en oro?

Hablando de una nación en particular, un cronista deportivo manifiesta: “La delegación de ese país obtuvo un total de 17 medallas en los recientes Juegos Olímpicos 2016: 2 de oro, 5 de plata y 10 de bronce, lo mismo que 38 diplomas; esto es maravilloso, la disciplina y tenacidad de Carlos Serrano y Mauricio Valencia que lograron presea dorada y otros más, entre ellas, Martha Hernández, quien con su medalla de bronce, pusieron a festejar y a vibrar de alegría a todo un territorio”.

cién finalizados Juegos Paralímpicos de Rio 2016, modalidad competitiva que convoca a deportistas cuya limitación física se hace manifiesta, pero eso no significa que no sean personas de mérito, de nombrar, ya que entrenan y se sacrifican de igual forma como lo harán Mariana Pajón, Oscar Figueroa o Catherine Ibargüen, pero que su vida es 24 horas de lucha, no solo con su propio cuerpo, sino contra los estigmas de la sociedad, ya que son mal llamados “diferentes”, constituyéndose de este modo el referente de que los diferentes obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar diferencialismo, esto es, una actitud – sin dudas racista- de separación y disminución de algunos trazos... en relación con la vasta generalidad de diferencias (Skliar, 2005) y por tanto, se les relega a un segundo plano, donde no son tan reconocidos, nombrados, ni fotografiados como las deportistas “normales”.

Por consiguiente, vuelvo a cuestionarme: ¿en realidad como colombianos sentimos que nuestro país estuvo bañado en oro?

Principal afición: trabajar

Hace unos años, las hojas de vida “Minerva 1003”, dentro de sus múltiples y quizás absurdas preguntas, traía una que decía: ¿Cuál es su afición principal?

Las respuestas casi siempre eran las mismas: el cine, la literatura, el deporte, compartir con los amigos, etc., pero encontrar a alguien que dijese que su afición principal era trabajar era bastante extraño, más sabiendo que esa persona a quien pude conocer, laboraba en condiciones de extrema explotación, realizando trabajos inclementes, con el sol abrasador, con la incertidumbre de que hoy hay trabajo y mañana quién sabe, con un futuro incierto, sin seguridad de salario y mucho menos seguridad social.

Aún recuerdo su nombre: José Luis Pushaina, de los Pushaina de la Guajira, de los Pushaina de los Wayuu, un apellido tan común en esas tierras

...Los colombianos y en general todos los latinoamericanos, nos encontramos inmersos en un contexto donde en muchas ocasiones hemos sido estigmatizados...

una cultura, ...” (Krotz, 1994, p. 9). Y esto es desafortunadamente el colombiano, aquel cuyo nombre se ha generalizado con lo malo, con lo que ante el resto de la humanidad va a ser un personaje de conflicto, de temor, de odiar y si es mejor, de rechazar.

Lo anterior hace que nuestros coterráneos, en especial aquellos que se encuentran alejados sientan nostalgia, sientan amor de patria, reme-

Juguemos ahora a lo siguiente: ¿De qué país estaría hablando este señor? Al parecer por los nombres y apellidos de los 3 deportistas que menciona es latinoamericano, pero no es común encontrar esos nombres en Brasil, donde el idioma oficial es el portugués, entonces, como dice la canción: ¿serán de la Habana? ¿serán de Santiago?... la respuesta es NO, son colombianos y participaron en los re-

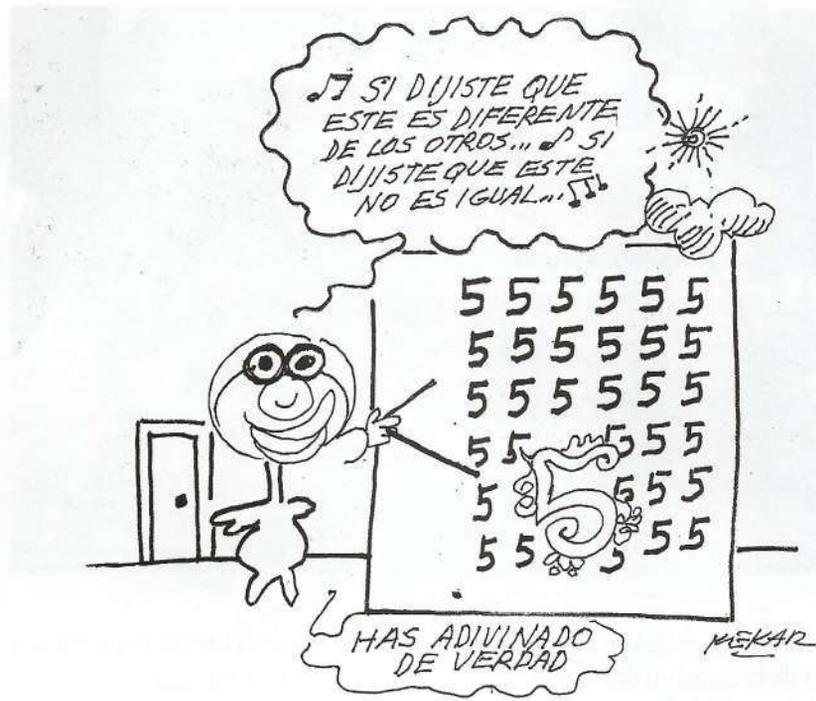
como lo son la pobreza, la explotación y la miseria; departamento donde el desierto, el mar, el carbón, la sal y sus gentes son las máximas riquezas, pero donde el olvido es el pan de cada día, donde lo básico, entiéndase agua, comida, salud y educación es un privilegio, y como cualquier privilegio, sólo lo tienen unos pocos.

Por eso todos los días como lo han hecho sus ancestros y lo harán sus hijos, Pushaina madruga a trabajar, ya que la dominación impuesta mediante la aplicación de las Leyes de Indias no solo redefinían las formas propias de administración, sino que introdujo una lógica extraña en la regulación de las relaciones sociales hasta entonces en uso, alterando la condición de autonomía de estas poblaciones por una relación de subordinación a un poder extraño (Rojas y Castillo, 2005), poder que hoy en día aún se ve en nuestro territorio, se ve en la explotación del indígena y que no le deja a Pushaina otra alternativa sino el saber cómo su vida tendrá siempre... afición principal: trabajar.

Colombia un país racista

Doy fe que lo que expongo a continuación, parte de una experiencia personal de hace 30 años aproximadamente, no puedo atestiguar que las cosas hayan cambiado o que sigan siendo igual, pero sí puedo decir que por lo menos hasta ese entonces, lo escrito aquí es cierto y es por ello que deseo realizar una narrativa vista desde el contexto de la época y mostrar como la otredad, en este caso "el negro", es visto en el país y en algunas regiones en particular, como un problema, como un incómodo al cual se debe soportar.

Partamos de la siguiente premisa: para el común de la gente, los colombianos somos amables, de empuje, de carácter, de trabajo; todo lo anterior es cierto, pero como algunos miembros de familia acomodada tenemos un secreto que ocultar: es que somos racistas, "tengo amigos negros, me agradan, pero pensar en la intimidad



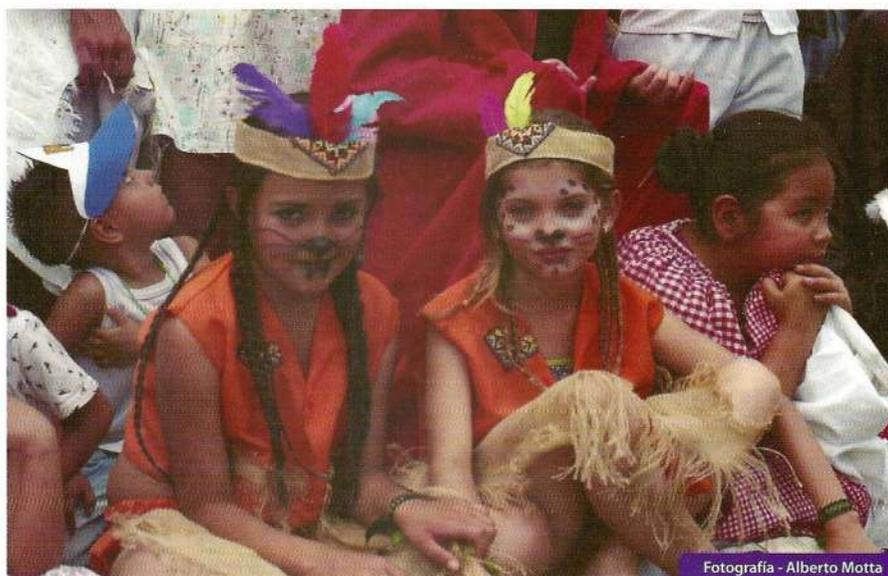
con alguno de ellos es como pensar en la intimidad con mi papá”, frase de una conocida a quien indagué por el tema, por ello me atrevo a afirmar que el hombre y la mujer de raza negra son vistos con desdén, se les ignora, se les menosprecia y en una ciudad capital que no mencionaré, para no herir susceptibilidades, a estos “otros” les pasa como a los murciélagos, la luz del día no es su aliada, en una de sus principales plazas solamente se les ve de noche, porque el día es para otras personas, otros colores y otros olores, pero...¿por qué?, quizás sea producto de su historicidad; la población negra mantuvo un permanente contacto con los esclavizadores con quienes compartió aspectos de su vida cotidiana y de quienes no estuvo aislado generalmente (Rojas y Castillo, 2005), es por ello que se les permite ciertos privilegios, ciertas libertades, pero bajo un yugo que los oprime desde la época colonial, han tenido una posición mucho más ambigua, pues han estado tanto dentro como fuera de la sociedad de sus amos y de sus observadores, Wade, (como se citó en Rojas y Castillo, 2005), y el derecho a territorio es para los demás, los coterráneos, los blancos, los turistas, pero no para

ellos mismos, quien curiosamente para esta urbe son parte fundamental de su historia, de sus triunfos y de su semblanza ante el país.

Y me pregunto, como lo he hecho en varias ocasiones a lo largo de este ensayo: ¿Dónde están las políticas de Estado? ¿Dónde queda el respeto a la dignidad del otro? ¿Dónde quedan los discursos que sobre igualdad inundan nuestra cotidianidad? Es posible que estén escritos en un papel, en un acta, en una prédica, pero definitivamente y con tristeza hay que aceptarlo, Colombia es un país racista.

La estadística en condición de lo femenino

No pretendo establecer el género en el cual se ubica la palabra “estadística”, no quiero mostrar unas cifras frías, sin sentido, sin proyección, numéricas pero sin valor; por el contrario, deseo mostrar cómo esta rama de las matemáticas, permite visualizar una de las formas de alteridad más antiguas de la humanidad: la estigmatización de la mujer, la cual emerge con la misma postura religiosa de la creación: “Crió pues Dios al hombre a imagen suya: a imagen de Dios le crió: criólos varón y



Fotografía - Alberto Motta

hembra". (Gén. Cap. I, Ver. 27), donde se habla de la creación del "hombre" y no de la humanidad, por tanto desde el dogma católico, el hombre es visto como el precursor, el de importancia y sus pecados nacen por culpa de su mujer, "Y a Adam le dijo: Por cuanto has escuchado la voz de tu mujer, y comido del árbol que te mandé que no comieses, maldita sea la tierra por tu causa..." (Gén. Cap. III Ver. 17).

El anterior preámbulo de corte religioso invita a ubicarnos en el presente, por ello deseo referirme a un programa de televisión llamado "Time Line", el cual se emitió por Canal UNE, el día 15 de Octubre de 2016 y cuya invitada principal fue la investigadora social Rocío Pineda Garzón, quien a lo largo de la entrevista enunció diferentes datos que resumo a continuación:

En Colombia, una de cada 13 mujeres es víctima de la violencia, sin incluir la violencia psicológica, ni las que denuncian, siendo este el último recurso al cual acuden las mujeres; en España por ejemplo, la decisión por denunciar puede tomar hasta 8 años y se cree que esta cifra es aún mayor en nuestro país.

La Organización de Naciones Unidas manifiesta que casi uno de cada dos asesinatos de mujeres, son cometidos por los compañeros sentimentales; por su parte la Organización Mundial de la Salud, afirma que 2.600 millones de mujeres y niñas viven en países

donde la violencia no es penalizada y 33 millones han sufrido de ablación (mutilación genital), de igual forma la violencia contra la mujer, se manifiesta en otros campos, por ejemplo en la música, a través de letras como la canción Mala Mujer, dice en uno de sus apartes: "...mala mujer no tiene corazón, máatala, máatala, máatala..."; de igual forma, en la historia muchas mujeres vivieron siempre a la sombra de sus esposos, la esposa de Einstein a pesar de ser física no era partícipe de sus investigaciones; la esposa de Carl Sagan empezó a publicar después de que él falleció; y lo mismo sucedió con otras esposas de famosos como la de Carl Marx y Sigmund Freud.

En síntesis, con estos breves ejemplos traté de mostrar cómo la alteridad y el diferente, son vistos bajo sospecha, como problema viviente, quizás humano, pero ante todo problema, cuya solución quisiéramos que dependiera de los demás; considero que faltaron más casos por analizar. A nivel de escuela encontramos por ejemplo al homosexual, al introvertido, al excéntrico, al de la tribu urbana, etc., que son mirados por sus compañeros como "otros", como diferentes, pero que están inmersos dentro del contexto educativo y donde nosotros como docentes, estamos en la obligación de entender que la desviación que encuentra el curso normal del mun-

do, tal como se conoce, puede ser en realidad el asomo a otro mundo maravilloso y desconocido que está detrás (Spearman, 1965), por lo cual estamos invitados a minimizar esa diferencia, a respetar la personalidad y los sentimientos de cada uno de nuestros alumnos para cumplir con ese fin primario de la educación, que es el de educar con el ejemplo.

Considero que se cumplió con el objetivo y es invitar a la responsabilidad, a entender que solo el yo es responsable del otro y no a la inversa. A su vez, la responsabilidad levinasiana es ahora intransferible, pues, el yo no es únicamente responsable de ese otro concreto que está frente a él, sino también de todos aquellos a los que su vulnerabilidad remite y por, recursividad de toda la humanidad (Navarro, 2007).

Referencias bibliográficas

- Aguilar, A. Temor y otredad pensar lo extraño bajo la mirada de Castoriadis. (en línea). Disponible en: <http://reflexionesmarginales.com/3.0/> (2016, 10 de Octubre)
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Revista Alteridades*, 4(8), 5-11.
- La Sagrada Biblia. (1984). Génesis. Capítulo I y III.
- León, E. (2009). Los rostros del otro. Anthropos Editorial.
- Navarro, O. (2007). El Rostro del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, Vol. XIII (2008), 177-194.
- Rojas, A y Castillo, E. (2005). Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Editorial Universidad del Cauca.
- Skliar, C y Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVH, No. 41, pp. 11-22



(00)123456789101112133

Del currículo bancario al currículo intercultural

El primer Encuentro pedagógico del CEID Chía (Centro de Investigaciones Docente de Chía) realizado el 6 de Octubre de 2016 es un sueño que se viene tejiendo en nuestros corazones desde que arribamos al Lugar Sagrado de la Luna. Chía, antiguo poblado Mhuysqa lleva en su ser el poder femenino de la Luna y por ende del Agua, de la fuente de vida. Por esta razón, el CEID como este Primer Encuentro Pedagógico, es una construcción de los que juntos, creemos que la educación debe tomar otros rumbos más críticos, propositivos y creativos, menos eficientes, diligentes y productivos.

El CEID Chía es una búsqueda para re-evaluar las políticas educativas respecto al modelo pedagógico empresarial, donde los estudiantes constituyen en su mayoría mano de obra barata para el mercado; por el contrario, se busca que sea un espacio de construcción, de debate, de confron-

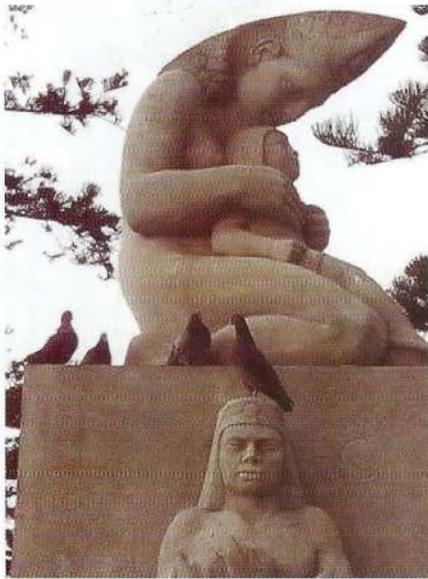
tación y de creación pedagógica para que la contemporaneidad también sea la cuna de la investigación, la innovación, la crítica, la decolonialidad y la interculturalidad.

El CEID Chía se construyó como una apuesta a la reactivación del movimiento pedagógico desde el magisterio de Chía, liderado por algunos docentes de Chía interesados en la investigación pedagógica. Este centro de Investigación docente ha buscado durante este primer Encuentro pedagógico, el desarrollo de diferentes mesas de trabajo, alrededor de las cuales se puedan tejer distintos debates pedagógicos sobre la escuela y el rol del docente en la actual época de conflicto y post conflicto que ha atravesado a Colombia por décadas, o más bien por siglos. El actual proyecto, que busca la consolidación de las memorias del evento, es un matiz de múltiples colores narrativos que se conforma como red de indagación, discusión y debate pedagógico.



Ángela Vanessa Redondo

Licenciada en educación básica
con énfasis en ciencias sociales.
Maestrante en Estudios Artísticos



La mesa: “Currículo Integrado y modelos pedagógicos” se planteó como objetivo principal: Proponer al PEM (Plan Educativo Municipal) de Chía la construcción e implementación del Modelo Educativo Pedagógico Crítico que permita la integración curricular y la pedagogía por proyectos, respondiendo al contexto particular de cada institución y de cada vereda, como del Municipio de Chía. Como objetivo secundario se propuso generar debate entre los participantes del magisterio alrededor de dos tópicos: La pedagogía bancaria y la pedagogía del oprimido; categorías acuñadas por el pedagogo y padre de la Pedagogía de la Liberación, el brasilero Paulo Freire.

El Capítulo II del Libro: “Pedagogía del Oprimido” de Paulo FREIRE que fue titulado por el autor: PEDAGOGIA BANCARIA, se constituyó en el eje principal de la mesa: “Currículo Integrado y modelos pedagógicos”. La mesa buscó plantear y desarrollar la temática en dos momentos diferentes. El primero, en plenaria, a través de una serie de preguntas para reflexionar con profundidad el mensaje de Freire alrededor de la categoría de PEDAGOGIA BANCARIA, desarrollado en la lectura. Posteriormente, en sub mesas, el trabajo de la mesa fue dirigido al análisis de casos particulares en las Instituciones educativas y en las aulas escolares, donde las palabras de Freire cobran vida en términos de

banca y opresión, como en palabras de Foucault, la escuela como epicentro de lo panóptico.

Después de la lectura, los moderadores arrojaron a la audiencia una serie de cuestionamientos en la búsqueda de reflexionar colectivamente acerca de la escuela y el rol del docente bajo el modelo bancario imperante en la sociedad capitalista, machista, vertical, patriarcal, religiosa, ortodoxa gobernante actual. Al respecto, los docentes de Chía, antiguo poblado Mhuysqa, se re-pensaron como maestros en el actual modelo educativo a partir del siguiente cuestionamiento ¿Cómo considera al estudiante la pedagogía bancaria o del oprimido?

Al respecto los docentes del magisterio de Chía reflexionaron y debatieron sobre el mensaje crítico del libro de Paulo Freire y concluyeron los siguientes pensamientos según los relatores y monitores de las mesas.

“Se toma al ser como alguien que no piensa, como una vasija a la que debemos llenar; es un ser pasivo. El ser es tomado como un ser marginal debido a las políticas educativas nacionales en donde se busca crear seres pasivos, sin creatividad. A los docentes nos cuesta avanzar en una pedagogía más abierta, y el sistema educativo nos lleva a crear estudiantes oprimidos. La lectura nos permite reflexionar sobre el quehacer pedagógico para hacer un diagnóstico sobre los estudiantes que tenemos, para poderle ofrecer a cada uno lo que necesita, cambiando nuestras prácticas educativas.”



Entonces, en el contexto particular de Chía, municipio de origen Mhuysqa, surge otro cuestionamiento ¿Por qué la escuela blanca- mestiza enseña de la misma forma a indígenas y afrodescendientes oriundos de otros territorios, como desplazados o migrantes? Al respecto señalan los docentes de Chía de esta mesa: “Tenemos que unir varios estamentos para involucrar a toda la comunidad educativa para ajustar el currículo de acuerdo a sus necesidades, apuntando a la educación multicultural, a través de la revisión de los PEI, para que sea un documento realmente construido por la comunidad.”

De igual forma, las sub mesas buscaron a través de la mayéutica tejer las posibles alternativas a esa educación bancaria construida para la opresión de las masas, que propicia el individualismo, la competencia, la ignorancia y la reproducción de la pobreza. Ese modelo fue ideado desde los más altos poderes para evitar el libre desarrollo de la creatividad, el trabajo colaborativo y en equipo; surgió para evitar la gestación de una educación con miras a la liberación de las cadenas de la esclavitud, en la que han sido sumidos por décadas y siglos nuestros pueblos indígenas, campesinos, afrodescendientes; la educación bancaria es una educación pensada para el sometimiento de la mayoría, que permite la perpetuación en el poder de una clase dominante minoritaria cuyo modelo educativo es el dirigente y empresarial.

Entonces, ¿Qué considera el magisterio de Chía qué es la pedagogía de la liberación? y por qué cree que es importante para las instituciones de Chía? Los docentes del municipio reunidos en la mesa señalan: “La pedagogía de la liberación permite la participación de los estudiantes para que sean reflexivos y críticos.”

Este caminar político-docente surge alrededor de distintas preguntas problematizadoras propias del Municipio: ¿Cómo se puede implementar la pedagogía crítica en los currículos

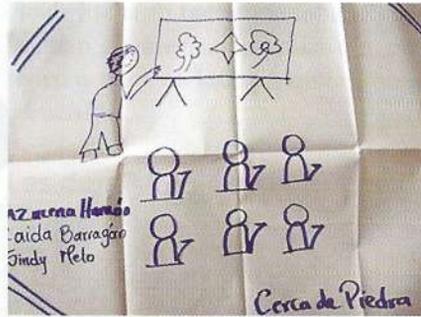
de las instituciones educativas? ¿Por qué el magisterio de Chía considera que la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad deben ser importantes dentro del currículo? ¿Qué elementos propondrían los docentes de Chía para construir currículos para la liberación en las instituciones educativas?

Concluyen los docentes del municipio acerca de estos cuestionamientos lo siguiente: “Se propone la implementación de la artes en las instituciones, dejar de fraccionar el conocimiento por áreas, permitiendo la integración de conocimientos en un todo, fortaleciendo las competencias de lectura crítica, compartiendo experiencias educativas entre docentes y transverbalizando las asignaturas. La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son importantes porque permiten integrar el conocimiento.”

El documento de Paulo Freire evidencia que dentro de las escuelas, las relaciones educador-educandos son dominantes porque se limitan y se fundamentan en la narrativa discursiva y disertadora, donde el sujeto es quien narra y los objetos pacientes los oyentes, es decir, los educandos. “La tónica de la educación es preponderantemente esta, narrar, siempre narrar.” (FREIRE, pág. 51) La misión del educador es clara, llenar a los educandos con sus retazos de la realidad desvinculados del contexto.

De este modo, alrededor de la lectura los docentes realizan la socialización de unos estudios de caso particulares y en torno a estos generan su debate, reflexión y construcción de pensamiento crítico.

- En la IE San Judas Tadeo, los pupitres de los estudiantes siempre están organizados en filas hacia el docente que siempre explica en el tablero de espalda a los educandos. Ningún niño habla, ni mira a otro; no se reconocen. El único que habla es el maestro. Los estudiantes transcriben del tablero al cuaderno, o del libro al cuaderno cuando la docente cambia de metodología.



- Los docentes de Lenguaje, Inglés, Sociales, Artes y Tecnología de la IE Escuela Pedagógica Experimental y Alternativa invirtieron los temas de las distintas asignaturas y crearon los siguientes núcleos problémicos:

Sexto: Colombia, arte, pensamiento y literatura del siglo XX y XXI

Séptimo: Historia de Asia, África y América nativa, arte, pensamiento y literatura antes del siglo XVI

Octavo: Historia Occidental arte, pensamiento y literatura del siglo en la antigüedad y el Medioevo

Noveno: Geopolítica arte, pensamiento y literatura universal en el siglo XVI y XVII

Décimo: Geopolítica arte, pensamiento y literatura universal en el siglo XVIII y XIX

Once: Geopolítica arte, pensamiento y literatura universal en el siglo XX y XXI

- En la IE San Pablo Iglesias una vez al mes se realiza misa, al iniciar todo acto cultural y académico. Toda la comunidad educativa debe asistir a la eucaristía, aún no profese la religión católica. En algunas aulas de clase, algunos docentes realizan oración y entran en polémica con quienes no oran al iniciar las clases. Una docente amenazó con romper una manilla a una niña indígena, desconociendo el significado de protección del tejido para su cultura Misak, desplazada por el conflicto armado desde el Cauca. Entonces si la Constitución proclama la libertad de culto. ¿Cómo son vulnerados, con el proselitismo religioso católico los estudiantes y

docentes cristianos, protestantes, indígenas, afrodescendientes y agnósticos?

La conclusión de la mesa del magisterio de Chía es la siguiente:

- “Este es un sistema imponente donde no se respeta la identidad religiosa moral de cada individuo de la comunidad educativa, por lo tanto se presenta violación de culto. Los elementos que se deben tener en cuenta es el respeto por uno mismo y por los demás, por la cultura, creencias, mitos, leyendas y culto de cada individuo, sabiendo dialogar y escuchar la opinión de los demás, conociendo y poniendo en práctica la Constitución política para conocer los deberes y derechos de las personas.”
- En la IE Escuela de Pensamiento y Acción, las distintas áreas son integradas en Proyectos que se realizan en los distintos semestres. Este semestre están desarrollando el proyecto “Mi municipio”: Su origen, su historia, sus problemas y nuestras soluciones. A partir de los cuestionamientos de los estudiantes, que surgen de las necesidades de la Institución y su relación con el Municipio organizan las distintas temáticas pertinentes desde cada área para el desarrollo del proyecto. Los estudiantes no manejan cuaderno, sino un portafolio que evidencia el desarrollo del proyecto a través de la metodología de cada docente (videos, canciones, laboratorios, lectura de prensa, fotografía, etc.) y de su indagación propia.

Al final del semestre se realiza un Carnaval del conocimiento donde se exponen todas las propuestas creativas de cada proyecto.

Bibliografía

Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido.

Fuentes primarias

Mesa de trabajo “Currículo Integrado y modelos pedagógicos”. Primer Encuentro Pedagógico. CEID- ADEC Chía. 6 de Octubre de 2016



Las Escuelas Normales en Colombia

y la lucha pedagógica por la existencia y la autonomía¹

Las Escuelas Normales han sido como un barco de papel en medio de las tormentas provocadas por la improvisación en la política educativa de toda una Sociedad. Se menospreció su capacidad para vehicular la tradición pedagógica y cultural. Ellas forjaron a principios de siglo hombres como Baldomero Sanín Cano y Martín Restrepo Mejía. Ese menosprecio que se volvió olvido condujo a que la mayoría de los establecimientos existentes perdieran su naturaleza de Escuela Normal.

(Alberto Echeverri. 1996)



Gloria Elena Herrera Casilimas

Maestra de pedagogía en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana, magister en educación-formación de maestros y candidata a doctora en educación Universidad de Antioquia.

La última década del siglo XX tiene para las escuelas normales de Colombia un significado especial, debido a los procesos de reestructuración que buscaron darle una nueva fisonomía a la institución pedagógica de mayor raigambre histórica del país. La reestructuración de las escuelas normales consignada en la Ley 115 representó para las escuelas normales del país un triunfo, en tanto que las reconocía como instituciones

para la formación de maestros. No obstante, también las situó en medio de un abismo de ambigüedades y medidas de control que ha generado fuertes limitaciones y tensiones. En la actualidad, luego de veinte años en espera de una legislación que le ofrezca mejores condiciones de existencia a los proyectos normalistas fraguados en la década del 90, el Ministerio de Educación pone en circulación un borrador de reforma que liquida de

cio de lucha en tanto que sobre ella se fraguan estrategias de poder que potencian unos olvidos y resaltan unos recuerdos.

Las donaciones de la reestructuración de finales del siglo XX

La reestructuración de la década del 90 del siglo XX fue una lucha de las normales del país por la existencia y la autonomía. En ella se conjugaron de manera dinámica los discursos y experiencias fraguadas por intelectuales y maestros en la segunda mitad del siglo XX (Movimiento Pedagógico, consolidación de grupos de intelectuales e investigadores de la educación y la pedagogía, entre otros), y la emergencia de un ánimo constructivo en las escuelas normales, como fuerza que se resiste a su eliminación del panorama de la formación de maestros. Desde estos elementos, las escuelas normales bajo la dirección de ASONEN, lograron posicionar otras dinámicas, discursos y perspectivas que establecen rupturas con las formas de existencia de las escuelas normales de la segunda mitad del siglo XX. Estas disposiciones refrendan el trazo de una escuela normal para los maestros del nuevo siglo desde otras dinámicas de saber y de acción, fundamentados en la construcción de proyectos autónomos, que le permitieran devenir otra.

Un elemento altamente significativo que permite el viaje por los archivos y los testimonios de quienes participaron de esta gesta, es encontrar cómo el movimiento reestructurador no fue producto de la ley como se afirma en variedad de documentos oficiales, sino el resultado de la lucha por la existencia de las escuelas normales. En consecuencia, el trabajo de análisis de los procesos de reestructuración y acreditación los ubicamos desde principios de la década del 90, cuando se inicia la gestación al interior de las escuelas normales de un espíritu por impedir la desaparición de estas instituciones en tanto que, en especial en las zonas más retiradas, cumplían

una función cultural y social para los pobladores de sus regiones. Este hábito por la existencia tiene su máximo grado de visibilidad en la Marcha a Bogotá de 1993, en la cual maestros, directivas, estudiantes y miembros de las comunidades exigen la presencia de estas instituciones en la Ley General de Educación, como establecimientos habilitados para la formación de maestros.

El movimiento reestructurador significó un remezón racional y pasional al interior de las escuelas normales, que logró concitar el ánimo de sus comunidades, de un alto número de intelectuales, de investigadores y de facultades de educación que acompañaron estos procesos. En el marco de este propósito reestructurador, las escuelas normales avanzaron en superar el encierro que las había caracterizado y lograron crear dinámicas y relaciones que las ubicaron en la apertura a los contextos sociales, a los desarrollos de las ciencias, la tecnología, la cultura y al pensamiento pedagógico, crítico y ambiental. Como resultado de las acciones emprendidas en el proceso se avanzó en forjar una relación entre la enseñanza y la investigación y se crearon las bases para la construcción de núcleos interdisciplinarios y equipo docente, con el fin de descentrar el poder e instalarlo en los colectivos docentes como un principio de civilidad en la edificación de comunidad académica. Así mismo, apuntalándose en los márgenes de autonomía construidos en el proceso y de los emanados de la Ley General de Educación, las escuelas normales se atrevieron a pensarse a sí mismas diferenciándose de la existencia como aparato²determinado por el Estado.

El movimiento reestructurador logró poner a la luz ciertos rasgos de la tradición construida por las escuelas normales en su trayecto histórico. Estos rasgos son entendidos como hábitos o gestos pedagógicos que alimentaron el instinto de supervivencia de las escuelas normales de finales del siglo XX y que se expresan en la capacidad para



un tajo las fundamentaciones que le dieron sentido a la reestructuración de estas instituciones, en tanto que las transformaciones que este documento consigna significan el retorno, sobre bases más insondables, de la Tecnología Educativa con las consecuencias ya vividas por las normales de la década del 70 y el 80.

Por lo tanto, es necesario acudir a la historia, lo cual implica sacudir los olvidos y fortalecer la Memoria activa del saber pedagógico, como lo plantea Olga Lucía Zuluaga y Marín D. (2006), como el espejo en el cual es posible visibilizar las fortalezas, los obstáculos y las limitaciones que han aportado a la constitución del maestro, sus saberes y las formas institucionales que se han ocupado de su formación. La recuperación de la memoria es un espa-

concentrar la pasión por la enseñanza y desarrollar actitudes y aptitudes para ello; en la ligazón de su formación con la práctica pedagógica como espacio para la configuración del maestro desde las vivencias concretas con la enseñanza y la formación, el vínculo de las escuelas normales con la pedagogía como saber que sustenta la formación del maestro, y por otra parte, la fuerte ligazón que las escuelas normales han tenido con sus comunidades y el territorio (García E.1996:60-63; Echeverri 2008:138).

Encrucijadas y resistencias en la actualidad

Pese a las fuertes transformaciones logradas por el proyecto de los 90, la correlación de fuerzas, las urgencias de sobrevivencia y los envites gubernamentales lograron dispersar las fuerzas y dejar a las escuelas normales en un mar de ambigüedades, limitaciones y contradicciones que han puesto en situación de riesgo, incluso al proyecto restructurador y la existencia misma de las escuelas normales. Si bien estas instituciones han sobrevivido y generado una serie de incontables proyectos pedagógicos que dan cuenta de su consolidación en sus respectivas regiones, esto se debe no a las condiciones infraestructurales ofrecidas por los entes gubernamentales, sino, casi exclusivamente, a la consciencia del valor del proyecto normalista en la formación de maestros para sus territorios, es decir por la acción de la resistencia³.

En estos 20 años (1997-2017) ha primado una contradicción en el discurso gubernamental entre los planteamientos de fortalecimiento, profesionalidad y calidad, y las condiciones reales de limitación y pobreza infraestructural para hacer posible las exigencias, no sólo de las aspiraciones y conceptualizaciones erigidas en la Reestructuración, sino también incluso los mismos criterios de calidad planteadas desde los entes oficiales. La ausencia de una reglamentación jurídica y financiera clara y sólida que responda a la natura-

...En este discurso las normales se sitúan como responsables de crear condiciones, diseñar y elaborar el camino...

leza pedagógica de las escuelas normales y a sus concepciones sobre lo que es formar un maestro, se compagina con otros discursos y prácticas que de manera estructural permiten establecer sus filiaciones con un paradigma tecnicista y profesionalizante que se reconstruye y se reinstala sobre las pretensiones de la tecnología educativa, pero sobre bases más complejas, dinámicas y más contundentes propiciadas por la fuerza transformadora y tutelar que han tenido los discursos internacionales. En este discurso las normales se sitúan como responsables de crear condiciones, diseñar y elaborar el camino, donde los compromisos de parte del Estado se limitan en la mayoría de los casos a la labor de impartir directrices, controlar y sancionar. Estos elementos marcan la emergencia del dispositivo de "rendición de cuentas"⁴ en el cual el papel del Estado se fundamenta en controlar y exigir resultados. En consecuencia, desde un inicio el poder de la ley y del Estado se situó sobre las escuelas normales, con requisitos determinados (acreditación) y con plazos perentorios, como amenaza de desaparición.

Así pues, las políticas y entidades administrativas han buscado un fraccionamiento del proceso normalista, mientras que para el Ministerio la escuela normal se redujo drásticamente a la formación complementaria o ciclo complementario, (grados 12 y 13^º), para las Secretarías de Educación de los niveles municipales y departamentales la escuela normal no es más que una institución educativa de preescolar hasta la educación media, marginando el Programa de Formación complementaria de sus responsabilidades y políticas administrativas y educativas.

Esta política de calidad sin condiciones objetivas que lo posibiliten ha significado para las escuelas normales ser catalogadas como "un matadero de maestros", en tanto que exige de los maestros y directivos cargar sobre sus hombros una responsabilidad institucional sin una retribución salarial y académica, ni condiciones razonables que respalden una acción educativa renovadora, innovadora, investigativa y contextualizada. Situación que ha permanecido en la historia de las escuelas normales desde tiempos pretéritos, fue planteada en 1968 la Misión francesa, traída por el gobierno para evaluar y reestructurar las normales: "la reglamentación uniforme, que hace caso omiso del tiempo de trabajo y de la clase de actividad que deben cumplir los estamentos responsables del funcionamiento de las escuelas normales, han sido factores desestimulantes para retener personal altamente calificado al servicio de la modalidad pedagógica" (Pp.14). Así mismo, los profesores de las normales tienen su tiempo distribuido en actividades de clase sin ninguna reglamentación especial que les permita el estudio y la investigación, lo cual incide en la calidad (Pp.44).

Lejos de limitar el análisis a lo local, en la actualidad es necesario tener presente la emergencia de un discurso configurado desde los grandes organismos internacionales, el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)⁵, entre otros, los cuales han hecho de la educación, y por supuesto de la formación docente, objetos centrales de sus debates y políticas. Desde este contexto com-

plejo, una de las características más inquietantes de estos discursos es la dependencia de la educación de las políticas macro-económicas transnacionales y los fuertes efectos que genera en ámbitos sociales, como es la configuración de nuevas formas de relación entre sociedad y Estado, entre Estado y educación y la educación al servicio de nuevas subjetividades fundamentadas en la competencia, el consumo y la individualidad⁶.

Estos posicionamientos discursivos han fundamentado una ola de reformas a nivel mundial, donde la formación de maestros y los sistemas educativos en su totalidad son sometidos a fuertes procesos de reingeniería por medio de la construcción de sistemas de formación, sistemas de evaluación y de acreditación-certificación. Las políticas educativas actuales buscan la minimización del Estado y sus responsabilidades, mediante políticas de descentralización, en las cuales el peso de las obligaciones sociales, en este caso la educación, es redistribuida en la sociedad reservándose el derecho de controlar los resultados mediante estrategias de evaluación, indicadores de calidad, estándares o programas nacionales.

Los envites de las políticas educativas: el borrador de decreto del Ministerio

Aunque desde hace 20 años las escuelas normales están esperimentando en medio de condiciones adversas para que se le dé un marco jurídico que fortalezca las transformaciones y aspiraciones que representaron los proyectos reestructuradores de finales del siglo XX, en los últimos meses del presente año el Ministerio de Educación ha colocado en circulación un borrador de decreto de una nueva reforma a las normales que no sólo no respalda las aspiraciones erigidas en los proyectos reestructuradores, sino que por el contrario, reversa todo el proceso construido en estos 20 años y retrotrae las escuelas normales a la etapa más oscura de su historia: la tecnología educativa.

La "nueva" propuesta de existencia de las escuelas normales no sólo convierte las escuelas normales en instituciones técnicas y tecnológicas, sino que además impone elementos seriamente cuestionados por el movimiento magisterial. El proyecto de decreto le plantea nuevas exigencias a las escuelas normales y a sus maestros, a la vez que abre la puerta a las políticas educativas que el gobierno quiere establecer como son la jornada única, financiación de las instituciones según el puesto ocupado en el Índice sintético de Calidad y la ampliación de la educación tecnológica como base de construcción del capital humano que necesitan las dinámicas de la competencia global al oficializar la mirada de la formación pedagógica ofrecida a las escuelas normales como formación técnica (media) y tecnológica, formación complementaria. Por otra parte, es necesario tener en cuenta que el proyecto de decreto eleva en alto grado el nivel de exigencias para ser nombrado rector, coordinador o docente de una escuela normal sin ofrecer

Revista Educación y Cultura Distribuidores a nivel nacional

Agustín Artunduaga
Calle 52 No. 19 B - 45
3461968 - 3002611874
agustinmagisterio@yahoo.es
Barranquilla

Alejandría Libros y Distribuidor
Cra 14^a No 70^a - 69
2173097 - 3450408 - Bogotá

Madriguera Del Conejo
Carrera 11 N° 85-52
2368186 - Bogotá

Librería Universidad
Externado de Colombia
Calle 12 No 1 - 17 piso 1
3428984 - Bogotá

Editorial 531 SAS
Calle 163B N° 50-32 Int 5 Apto 531
3173831173 Bogotá
nestor.rivera@editorial531.com

Tienda Javeriana
Carrera 7 N° 40-62
Edificio Central Piso 1
3208320 - Bogotá

Grupo Editorial 87 SAS
Carrera 18 N° 79-25 Piso 2
6212550 - Bogotá

Henry Castro B
3115417896 Bogotá
henry17.millos57@hotmail.com

Librería Lerner - Norte
Calle 92 N° 15-23
2360580 - Bogotá

Librería Lerner - Centro
Av. Jiménez # 4-35
2823049 - Bogotá
lernerinstitucional@librerialerner.com.co

Fondo De Cultura Económica
Calle 11 N° 5-60
2832200 EXT 116 Bogotá

Librería Nuestra América
Cra 3 No 19-15 local 105
Centro Comercial Barichara,
Telefono: 3345032 Bogotá

Librería el Educador
Carlos Felipe González
Carrera 27 No. 34-44 Piso 3
6454884 - 3157922908
Bucaramanga

Librería Lea / Gerardo Osorio
Carrera 12 No. 5-67
2280210 - Buga

Luis Miguel Aponte M.
Carrera 10 N 23-19 Apto 202
3142285854 - Chiquinquirá

Homero Cuevas Peñaranda
Avenida 6 No. 15-37
5709112 - 3008711880 - Cúcuta

María Cristina Orozco Lugo
311282886 Girardot
profecrisgirardot@outlook.com

Carlos Alberto Campos Castro
6856152 - 3116659169
carcamcas54@hotmail.com - Mompos

Librería Javier
Carrera 25 N° 19-57 Local 110
C.C. Sebastián De Belalcázar
7232663 - Pasto - Nariño

Librería EL Amanuense
Calle 16 No. 3-40
4200993 - 3016281702
elamanuenselibros@gmail.com
Santa Marta

Cecilia Ramos
Carrera 11 No. 4-22
8297949 - 3108312245
ceramel2008@hotmail.com
Santander De Quilichao

Ruby Martínez Julio
Calle 19 No. 19-20 Local D3
2818818 - 3004700699 - 3177822563
libreriamagisterio@hotmail.com
Sincelejo

Luz Adriana Castañeda
3138578601
lucitacas@hotmail.com
Tunja

Luis Eduardo Correa
Carrera 23 No. 11-36 Piso 3
Casa Del Educador
3134414102 - 6358885
ecor28@hotmail.com
Yopal

Librería Tienda Cultural
Carrera 15 N° 19-40 local 12
Centro Comercial Cristóbal Colón
7310265 Armenia

Casa Tomada Libros y Café
Transversal 19BIS N° 45D -23
2447462 - Bogotá

Librería Tienda De Oz
Carrera 19 N° 104A - 60
2142363 - Bogotá

Librería Internacional
Calle 5 N° 24A-91 Primer Piso
Manzana del Saber
3102236/3117573032 - Cali

COOPRUDEA
Universidad de Antioquia
Calle 67 N° 53 - 128 Bloque 22 piso 2
5167686 - Medellín

Tienda Universitaria
Universidad de la Sabana
8615555/ 8616666 ext. 32451
Bogotá

Librería Galara
Calle 20 N° 10-36 Interior 101
7431827 - Tunja

Librería Café Libro
Universidad Sergio Arboleda
Carrera 15 No 74 - 40
3257500 - Bogotá

Librería Universidad de Medellín
Carrera 87 No 30 - 65 Bloque 12
3405451 - Medellín

Abaco Libros y Café
Esquina Calle de la Iglesia
y Mantilla No 3 - 86
6648290 - 3153517305
Cartagena

Karin Libros
Cra 3 No 1/38 local 1
3146852847 - Popayán



Fotografía - Alberto Motta

una diferencia de retribución salarial con relación al mismo cargo en otro tipo de instituciones educativas. Lo anterior ocasionará que la escuela normal tenga aún mayores dificultades para lograr su personal académico y administrativo.

El estudio de la historia de las escuelas normales nos muestra cómo cada vez que en las reformas dicen buscar la profesionalización de la formación del maestro normalista, lo que nos han ofrecido es una mirada tecnológica, la cual se ha expresado desde las reformas emprendidas en la segunda mitad del siglo XX bajo la implementación de la (*Decreto 45 de 1962 y 1710 y 1955 de 1963*) que sirvieron de entrada a la implementación de la Tecnología Educativa.

El trabajo emprendido en la década del 80 por el Movimiento Pedagógico y los investigadores de la pedagogía pusieron de presente el resquebrajamiento ocasionado por la tecnología educativa en las escuelas normales. La investigación dirigida por Araceli de Tezanos (1987) muestra cómo la formación normalista vivía un proceso de pérdida de identidad; la orientación técnica y el centramiento en el desarrollo de habilidades y destrezas

ocasiona el detrimento de los elementos constitutivos del aprendizaje del oficio de maestro: “la escuela Normal en la Colombia actual, ha perdido esta función de acreditar y avalar a aquellos que poseen “el método” para “enseñar todo a todos”(Comenio, J. A. 1976) puesto que en los textos elaborados por la administración educativa nacional, se encasilla a la institución en un modelo tecnológico, que distorsiona su función real, pues ya no forma maestros, sino técnicos”(Tezanos, Araceli de. 1987:192). Por otra parte, cabe señalar que la imposición de la tecnología educativa en las escuelas normales fue señalada en 1985 por el Grupo Federici, como el punto de rompimiento de la tradición de las escuelas normales en el país y la pérdida del sentido del viejo nombre de Escuela Normal. (1985:68)⁷.

El reducir la formación normalista a una técnica implicaría dos cosas, por un lado renunciar a que el saber articulador de la escuela normal sea la pedagogía, en tanto que no se puede concebir la pedagogía como un saber técnico. O lo segundo sería considerar el saber pedagógico como un saber meramente instrumental, lo cual nos aleja totalmente de la potencia

estratégica que desde las luchas del ochenta esta noción ha brindado al maestro y a su formación, desde aportes tan relevantes como los construidos por Olga Lucía Zuluaga, Eloísa Vasco y Araceli de Tezanos. Aquí la lucha por definir la naturaleza del saber del maestro más que una simple cuestión de términos, es una lucha de poder-saber.

A manera de cierre

Es necesario potenciar la capacidad de resistir a las políticas públicas que hoy intentan otra vez hacer de las normales barcos de papel y fortalecer la capacidad de incidir en ellas. Las escuelas normales necesitan nuevas reglamentaciones que den respuesta a las necesidades básicas: definir una nueva naturaleza jurídica de las escuelas normales que les brinde autonomía jurídica, financiera y administrativa. Desde esta perspectiva, es importante fortalecer la propuesta de hacer de las escuelas normales de Colombia Institutos Superiores de Pedagogía, deseo, fraguado en los procesos reestructuradores de finales del 90. Estos institutos engloban un proceso pedagógico a largo plazo que se direcciona desde los más altos niveles de formación de

maestros hasta los procesos de la básica y el preescolar, alimentándolos de experiencias innovadoras y reflexivas, como campo aplicado de la construcción pedagógica.

En este panorama el fortalecimiento de ASONEN, vinculado a la organización de los maestros normalistas, son requerimientos perentorios para jalonar acciones conducentes a incidir en las políticas públicas. Es de reconocer que ha existido un vacío en cuanto a la organización de los maestros de escuelas normales, los cuales en muchos espacios mantienen lazos muy débiles con las organizaciones sindicales de docentes y tampoco tienen otra forma propia de organización. Esta debilidad organizativa ha impedido que los maestros de escuelas normales puedan plantear reivindicaciones específicas.

La historia de estos 20 años del proceso reestructurador de las escuelas normales en el país aporta elementos para considerar que no es posible la existencia de las escuelas normales en aislamiento. Las experiencias construidas entre facultades de educación, grupos de investigación y escuelas normales llevan a pensar que el fortalecimiento de las instituciones formadoras de maestros en el país requiere la cimentación de acciones conjuntas que brinde mejores condiciones para enfrentar las arremetidas que encierran hoy las políticas educativas.

La tarea del presente de las escuelas normales debe girar en fortalecer, defender y valorar los aportes que brindó la gesta de reestructuración, proceso en el cual desde la diversidad y las condiciones propias las escuelas normales que hoy existen en el país reactualizaron la tradición normalista retomando críticamente los aportes más potentes de ella y construyendo otros para hacer frente a las necesidades de la formación de maestros en los diferentes contextos socioculturales. Estas construcciones son potencias desde las cuales se deben pensar la construcción de políticas públicas relacionadas con las escuelas norma-

les que brinden mejores condiciones de autonomía e impidan que se quiera resquebrajar una vez más la naturaleza pedagógica de las Escuelas normales de Colombia.

Bibliografía

Certeau, M. De (2000) *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, Universidad Iberoamericana.

Echeverri S., Alberto (2008). ACIFOR-MA: Los seminarios permanentes como el mayor aporte a la fundación de las escuelas normales superiores 1999-2000. En: *A(u)las* n° 5, 2008. Escuela Normal Superior María Auxiliadora. Copacabana. Pp.115-137.

García Posada, E. (1996). *Maestros investigadores en el aula*. En: *Hacia el rescate de la pedagogía. Memorias Seminario Taller San Pedro de los Milagros-Antioquia*. Agosto 6-7 de 1995. (s.l.) ASONEN

Misión francesa (1968). *Plan de reestructuración de las escuelas normales y de la carrera docente universitaria en Colombia*. Tomo I y II. Bogotá. Sin publicar. Archivos MEN.

Mockus, A., Hernández, C. Guerrero, B., Granés J. Castro, M. C., Charum, J. y Federici, C.(1985) *La reforma curricular y el magisterio*. En: *Educación y Cultura* N°2. Septiembre de 1984. Bogotá: FECODE. Pp. 65- 88

Tezanos, A. de (1987). *Maestros artesanos intelectuales. Estudio crítico sobre su formación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones-CIID.

Zuluaga O. y Marín D, D. (2006). *Memoria colectiva-memoria activa del saber pedagógico*. En: *Educación y Ciudad*. N° 10. Primer semestre. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. Bogotá.

Notas

1 Las ideas expuestas si bien obedecen a la urgencia de plantear el debate frente a las actuales políticas educativas que afectan las instituciones formadoras de maestros, se fundamentan en los hallazgos del proyecto de investigación "panorama histórico, políticas y resistencias: La reestructuración y acreditación de las escuelas normales colombia-

nas desarrollado en el marco del doctorado en educación, Universidad de Antioquia. Línea de investigación Estudios históricos en educación, pedagogía y didáctica, Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas. Tutor: Alberto Echeverri S. Este texto fue presentado en el II Encuentro de Maestros de Escuelas Normales. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, mayo 19 de 2017

- 2 El aparato "es una máquina infernal", se caracteriza por su incapacidad de hacer resistencia, cuando el poder del dominante es tal que el dominado no puede realizar ninguna acción no reglada, no reglamentada desde el poder hegemónico, cuando todos los movimientos de poder se ejercen de arriba hacia abajo (Bourdieu. 1995:68).
- 3 El análisis histórico de las Escuelas normales permiten considerar que la capacidad vital para responder a las condiciones contextuales en las cuales los procesos pedagógicos se desarrollan ha servido de forma de resistencia a los discursos externos, en los cuales se han amparado muchas veces como máscara, como simulación frente a poderes a los cuales no han tenido condiciones de oposición, como lo plantea De Certeau, las resistencias son una historia muda, el trasfondo oscuro de la noche en donde otras formas casi imperceptibles se recrean, no desde la argumentación conceptual, sino desde las "formas del hacer [...] A una producción racionalizada, tan expansionista como centralizada, ruidosa y espectacular, corresponde otra producción, calificada de "consumo": ésta es astuta, se encuentra dispersa pero se insinúa en todas partes, silenciosa y casi invisible, pues no se señala con productos propios sino en las maneras de emplear los productos impuestos por el orden económico dominante" (1990:33).
- 4 La categoría de "rendición de cuentas" se recoge de Pedró Francesc (1993) quien en el análisis de las nuevas relaciones Estado y educación que se dan desde finales del siglo XX en Europa y Estados Unidos analiza la configuración de un nuevo paradigma denominado "accountability" término de difícil traducción y que podría hacerse equivar a la capacidad de rendir cuentas". Rodríguez Fuenzalida (1994:49) considera que el énfasis de los discursos educativos en los resultados (eficiencia) en Latinoamérica, pareciera indicar la consolidación de un modelo basado en la rendición de cuentas.
- 5 Desde la solicitud del presidente Juan Manuel Santos a la OCDE de estudiar el ingreso de Colombia a este organismo, enero de 2011 (El Tiempo. Redacción economía y negocios. Marzo 8 de 2016. P.8) las políticas emanadas por esta corporación han tenido mayor preponderancia en la vida nacional.
- 6 Aspecto fuertemente estudiado por Zigmunt Bauman, *Modernidad líquida*.
- 7 "Finalmente, en el artículo 10 del Decreto 1419 de 1978, la Formación Normalista desaparece y queda sustituida por una de las modalidades de la "Educación Media Vocacional", que conduce al grado de Bachiller en Tecnología, modalidad Pedagógica. Con este cambio, que no es una simple sustitución de palabras, culmina el proceso de disolución de toda una tradición" (Mockus, A., Hernández, C., Guerrero, B., Granés, J., Castro, J. Charum y C. Federici, (1985:68).



Fotografía - Alberto Motta

Nuestro compromiso ético: educar para la paz y la esperanza

Introducción

“El fuego mismo de los dioses día y noche nos empuja a seguir adelante. ¡Ven! Miremos los espacios abiertos, busquemos lo que nos pertenece, por lejanos que esté.”

Holderlin



Nelson Enrique Larrotta Medrano

Historiador UIS. Docente Ciencias Sociales y Filosofía Colegio Nuestra Señora de Fátima.

No existe más sano ejercicio intelectual que el de la reflexión de aquello que nos compete a los educadores, y este es el análisis de nuestra labor pedagógica. El principal propósito que desarrollará estas líneas es despertar el interés de pensar nuestra profesión, de conocer y aceptar los retos que nos propone el siglo XXI. Es también una invocación a todos los docentes para que entendamos que a pesar de las vicisitudes y perplejidades del mundo de hoy, debemos so-

breponer nuestra vocación, nuestro compromiso ético y nuestra dignidad intelectual y profesional.

En primer lugar, se enunciarán algunas situaciones que forman parte de nuestro contexto actual que influyen directamente en el proceso educativo y que innegablemente forman parte de nuestra cultura escolar¹ conllevando a lo que se denominará: la deshumanización de la educación. En segundo lugar, se enunciarán algunas reflexiones y aportes desde las Cien-

cias Sociales acerca del rescate del modelo educativo humanista y del compromiso ético de los docentes con la formación de ciudadanos autónomos y críticos capacitados para enfrentar los retos que plantea la sociedad actual. Finalmente, con la necesidad que subyace a la claridad de este ensayo hemos de proponer la siguiente tesis: Ante los evidentes cambios en nuestra cultura escolar, ante el inminente peligro de la deshumanización de la tarea educativa, ante el innegable abismo comunicativo y afectivo en la relación estudiante-docente, se hace necesario asumir nuestro compromiso ético, reivindicar el amor por lo que hacemos, recuperar la identidad con el ser de nuestra profesión, procurando así que este compromiso nos anime a implementar actitudes, acciones metodológicas, modelos y prácticas pedagógicas que permitan entre todos construir los programas de la paz y la esperanza.

La deshumanización de la educación

“Aquel que trabaja en lo que no le gusta, así trabaje todo el día, es un verdadero desocupado”²

Hoy más que nunca la educación necesita mayor atención de todos los estamentos de la sociedad, estamos asistiendo al espectáculo donde los discursos pedagógicos peroran con fuerza ideas rimbombantes y lenguajes pomposos que poco tienen que ver con nuestra realidad educativa. No podemos desconocer que nuestra juventud está siendo educada por los mass media³ que pretenden sustituir el paraíso por la lógica del consumo, observamos un mundo donde la comunicación humana está siendo reemplazada por pantallas y comandos virtuales, nos enfrentamos a jóvenes que pasan más tiempo en la televisión o en la internet que con sus padres, estamos luchando contra monstruos que tan solo con oprimir el botón y un destello de luz, logran la perpetuación de imágenes que van consolidando el proceso formativo de la personalidad y el criterio de las nuevas sociedades.

Hoy la humanidad está rendida a la virtualidad adentrándose en un proceso de personalización, caracterizado por la devoción al consumo, como expresión de una nueva forma de ser y vivir en este tiempo. Está todo llamado a ser miniaturizado, concentrado, cada vez más pequeño, más funcional: “Han llegado los tiempos de una miniaturización, de un telemando y de un microproceso del tiempo, de los cuerpos, de los placeres”⁴

Lo anterior para explicar que en el contexto del siglo XXI nos enfrentamos a un escenario social y cultural muy complejo: la deshumanización de la humanidad. Esta generación tiene la titánica tarea sino de rehacer el mundo, al menos no dejar que se deshaga, nosotros los docentes alimentamos la utopía de recuperar cuanto de humanismo hayamos perdido, mucha razón tenía Ernesto Sábato en su obra *hombres y engranajes*, publicada en 1951, y que 60 años después, cobra mayor fuerza al afirmar que el afán de ciencia y el particular ascenso del capitalismo en los últimos siglos llevaron al mundo a una terrible paradoja: la deshumanización de la humanidad.

“Este es el destino contradictorio de aquel semidiós renacentista que reivindicó su individualidad, que orgullosamente se levantó Dios, procurando su voluntad de dominio y transformación de las cosas, ignorando que también él llegaría a transformarse en cosa”⁵

Es por eso que nuestro mayor peligro actual es dejar que nuestra educación, nuestra profesión se convierta en una cosa. Los docentes debemos afirmarnos en la idea de que toda educación depende de la filosofía de la cultura⁶ que la presida, y esta nos queda claro que está comandada por la robotización y por las estadísticas capitalistas donde la variable de cantidad arrasa los criterios de calidad, entonces una tarea compleja a nuestro quehacer es oponernos al vaciamiento de nuestra cultura dejando claro que la educación es lo menos material que existe y lo más importante en el progreso histórico de los pueblos; la educación es el espíritu de una nación.

Por esta y muchas otras razones, es que el docente debe ser considerado el gremio más necesario, más generoso y más civilizador cuando se trata de cubrir las demandas de un Estado democrático. Hoy con más certeza que antes, podemos señalar la escuela como herramienta necesaria para corregir todos los vicios e insuficiencias culturales, en ella recae gran parte de la responsabilidad de dirigir los destinos de una nación, pero paradójicamente, hoy más que nunca estamos siendo testigos de una condescendiente subvaloración del papel y rol social de los docentes. Ante esta paradoja se hace importante centrar y definir tareas como:

- Descartar aquellas frases que se convierten en ideas conformistas y resignantes de nuestra actitud y accionar pedagógico: “los valores se están perdiendo” No es válido afirmar que los valores se están perdiendo, los valores continúan allí, son los hombres que en su propio devenir histórico transforman o desvirtúan las formas de vivenciarlo -esto para aclarar que los jóvenes que hoy educamos poseen una percepción axiológica diferente y por eso el abismo comunicativo con los adultos-, muchas veces para los adultos los problemas de los jóvenes son tontos y vacíos, pero para ellos se convierten en propias angustias existenciales y al no encontrar interlocutores, o en el mejor de los casos orientadores, entran en conflicto con los adultos que piensan que lo de ellos si son problemas y lo de los jóvenes son nimiedades. He ahí una de las tareas más importantes de nosotros los docentes que consiste no solo en educar, es decir, transmitir un acervo cultural, sino la de formar la cual consiste en orientar actitudes que fortalezcan el criterio y la personalidad.
- Crear conciencia que al igual que cualquier otra profesión que tiene un propósito humano, la educación es el más humano y humanizador de todos; el docente es la propues-

ta ideológica-cultural que canaliza las demandas políticas y sociales de una nación, por eso tenemos el gran reto de hacernos intelectualmente dignos y ser superiores a nuestras perplejidades.

- Del mismo modo, es importante contar con la interlocución y apoyo de los estamentos o sectores de la sociedad, estos deben convencerse de que la tarea docente es una de las más relevantes, debemos hacer que la misma sociedad entienda que la calidad de la educación ofertada en nuestros colegios e institutos depende, en buena parte, del reconocimiento y valoración social de los profesores y del refuerzo de su autoridad como componente básico del hecho educativo.

El rescate del modelo humanista: un aporte desde las ciencias sociales

Teniendo en cuenta que la educación es el medio más civilizador cuando se trata de cubrir las demandas de un estado democrático, siendo conscientes de la importancia y el significado que tiene la EDUCACIÓN en la construcción de un ser humano íntegro, que se reconozca así mismo como el sujeto constructor y transformador de la historia, hemos de sostener la conveniencia de la aplicación del aprendizaje significativo⁷ mediante el cual, los estudiantes aborden el conocimiento con el fin de fortalecer el carácter crítico y reflexivo sobre los distintos contextos sociales, políticos, económicos, geográficos y culturales de su medio. Para que este propósito se haga realidad, se deben promover los espacios para que el estudiante a través de la vía comunicativa se sensibilice y motive a comprender la encrucijada histórica que vive hoy nuestra humanidad. Este aspecto es el que define un enfoque humanista, se trata entonces de que el docente y los estudiantes aborden los procesos de enseñanza –y en particular las ciencias sociales– con un propósito y una función social, y no respondiendo al enfoque tradicionalista

que muy bien denominó Paulo Freire: la educación depositante o bancaria, donde el estudiante se convierte en un objeto del proceso educativo que subvalora la importancia del conocimiento como un medio para enfrentar las vicisitudes y problemas de una sociedad que ante el progreso científico, tecnológico y cultural abre camino al proceso deshumanizante.

El ideal de formar ciudadanos bajo el modelo humanista permite a las Ciencias Sociales actuar como un instrumento para fomentar una actitud histórica y una conciencia social, es decir, comprender nuestra realidad como un proceso constante de reflexión sobre el acontecer histórico, siendo conscientes que nuestra realidad actual es el resultado de un proceso a lo largo del cual los grupos humanos han construido sus elementos culturales, políticos, sociales y económicos. Pero este proceso consciente de reflexión tiene sentido, en cuanto permite al estudiante intervenir como persona y como grupo en la construcción de un presente y un futuro histórico donde la dignidad y el respeto por la diferencia sean los fundamentos de nuestra sociedad.

Según lo anterior, debemos enfatizar que educar conlleva una responsabilidad social y un compromiso ético importante en la construcción y fortalecimiento del ideal que persigue el modelo humanista, existe una funcionalidad social y cultural de primera importancia en nuestros tiempos y sociedades. Desde la perspectiva de las ciencias sociales, Moradiellos⁸ advierte que la practicidad social y cultural de las disciplinas históricas contribuyen a la explicación y entendimiento del origen y evolución de las formas de las sociedades humanas pasadas y presentes, proporcionando un sentido crítico y promoviendo la comprensión de las tradiciones, herencias y legados culturales que conforman las sociedades actuales.

En este sentido, nos queda claro que los profesores y particularmente los de Ciencias Sociales, no solo trabajamos

para el pasado, sino para el porvenir de nuestros ciudadanos que hoy están en nuestras aulas ansiosos de pensar su vida en sociedad no como una pesadilla, sino como un escenario donde vivir y actuar de manera responsable, es el mejor aporte al mal entendido humanismo. En fin, hoy más que nunca las aulas de clase, esas pequeñas microsociedades deben prestar mucha atención al verdadero sentido y propósito del proyecto de formación en valores humanos, políticos y democráticos.

Entonces ¿cuál es nuestro compromiso ético docente?

No podría hacerse un compromiso con algo que no se hace necesario o que no es significativo, más cuando se trata de los temas sobre lo humano. Por eso, antes de realizar un compromiso ético⁹ con nuestra sociedad respondamos inicialmente a la esencia del problema ¿Por qué educar en valores humanos, políticos y democráticos? Y ¿Qué hacer para materializarlo?

En alguna ocasión, se observa con atención una gran reflexión escrita en esos espacios urbanos *transgredidos* por aquellos sectores que, en el sano sentido de la palabra, podríamos denominar “inconformes”. La pared en cuestión resaltaba con grandes letras negras y sobre un fondo blanco, la siguiente frase: <el país se derrumba y los estudiantes de rumba>. El cuestionamiento intentaba, sin duda, sensibilizar a los miles de estudiantes que por allí pasan a diario. Sensibilización que consiste, principalmente, en dirigir su atención hacia una realidad que no nos puede ser indiferente: **nuestros destinos colectivos**. Pero, ¿por qué tratar de sensibilizar a estudiantes de universidad?, ¿acaso no establece la educación formal desde sus primeros niveles, como objetivos de prioridad, ayudar a los educandos a comprender la realidad nacional, permitiendo además, como un ejercicio cívico en aras de la formación del ciudadano, la participación de estos en dicha realidad?¹⁰ Más grave aún, resulta observar

como hoy, el Ministerio de Educación Nacional insiste por diversos medios, en la formación de una cultura política para la convivencia pacífica, a más de diez años de haberse planteado ya la cuestión en la ley marco para la educación (Véase la cartilla...)¹¹. Como docentes, queda cuestionarnos en qué estamos fallando: ¿Qué hacer?

No hace mucho tiempo, el filósofo español Fernando Savater escribía: "Si hoy debiésemos condensar en una sola palabra el proyecto político más digno de ser atendido, yo elegiría este: ciudadanía. O sea, la forma de integración social participativa, basada en compartir los mismos derechos [...]".¹² En el fondo coincidimos con el filósofo y es que, hablando de manera sensata, ¿puede haber un proyecto político más importante?

La responsabilidad que la escuela compromete en este proyecto es grande. Aquí y allá se habla de laboratorios de política, con las implicaciones propias de ésta. Sin embargo, ¿es la escuela un "laboratorio de política"? No, sin duda es más. La vivencia no puede reducirse a la toma de notas según se dé el experimento; el ser humano es demasiado complejo para esperar de él la simpleza del esquema estímulo-respuesta. La vivencia, que es social, compete la complejidad del ser humano, desde su contexto hasta su psiquis (en sentido freudiano). Así entendida la cuestión, la escuela es más que un laboratorio, es la sociedad misma a modelo escala que reproduce, sin engaño, el todo. ¿Cómo escapar, entonces, a la necesidad imperiosa de construir ciudadanía en este espacio tan especial?

En gran medida, el aula de clase y sus constantes interacciones de la comunidad educativa en la escuela, el modelo pedagógico humanista y el aprendizaje significativo se constituyen en respuestas a cuestiones impostergables en materia de formación y en lo que tiene que ver, con educación para la justicia, la paz, la democracia y en general la formación de los valores humanos. Ahora bien, ¿por qué



educar en valores políticos democráticos? ¿Por qué insistir en cuestiones como la convivencia, la tolerancia y otras tantas utopías de la siempre en construcción, cultura política democrática? Al parecer, y según los balances de los estudiosos de los sistemas democráticos, existen básicamente dos proyectos de urgente realización para la continuidad, en el fondo, de la coexistencia pacífica en los regímenes democráticos:

- Fernando Savater, en sus elecciones recomendadas, analiza la necesidad de *formar para la ciudadanía* como propuesta urgente de aquellos seres humanos que han tomado la opción de elegir la política -en el sentido de la búsqueda del bien colectivo. De la misma manera, y siguiendo este autor, educar ciudadanos¹³ debe también comprenderse dentro de una idea más vasta de educación que no consista en la instrucción básica, ni en la sola preparación para desempeñar tareas laborales de cualquier tipo. (aunque, esto, por supuesto, sea imprescindible). Educar ciudadanos debe hacerse, pues, en sentido primordialmente *cívico*, en tanto que esta característica nos faculta para vivir políticamente con los demás en la ciudad democrática.

- En efecto, educar ciudadanos dentro de una socialización en la civilidad debe, y este es el segundo proyecto inaplazable, tener como primera asignatura *la enseñanza de la deliberación*. Preparar en este tópico, nos recuerda Savater, consiste en ayudar a formar caracteres humanos susceptibles de persuasión, es decir, capaces de persuadir y dispuestos a ser persuadidos. Ambas cosas, son imprescindibles para erradicar la violencia civil, que siempre proviene de quienes son incapaces de articular convincentemente demandas sociales o de comprometer la fuerza argumental de las que se les proponen u oponen.¹⁴ Tal forma de educar, incluyendo su programa fundamental, debe, pues, intentar la promoción de ciudadanos susceptibles de sentir y apreciar la fuerza de las razones y no las razones de la fuerza.

En conclusión, educar en valores políticos democráticos debe conducirnos finalmente hacia la realidad de la tolerancia, es decir, educar ciudadanos en un ambiente cívico por medio de un programa que nos enseñe a deliberar, debe proponer, como fin último, acercarnos a esa idea política, por años esquiva¹⁵, que nos garantice la convivencia pacífica. Sin embargo, tolerar-

nos no es soportarnos de una manera relativista, sino más bien aprender a respetar nuestras diferencias y a vivir con ellas. Ser tolerante es, en el fondo, convivir con lo que uno desaprueba y con quienes lo desaprueban a uno. Así pues, a sabiendas de que nuestros procesos culturales, que incluyen lo educacional, son nuestra segunda naturaleza a falta de una dotación “providencial” que nos obligase a vivir por instinto, decidir ser y ayudar a decidir ser (en sentido social) depende de nuestras opciones políticas, como nos recuerda Savater a propósito de una cita de Stanislaw J Lec: “De qué estas formado depende de la genética; en qué te convertirás, depende de la política”. El futuro social parece pues, estar inevitablemente en nuestras manos. Aportar y ayudar a elegir lo humano, es sin duda, el aporte de nosotros los facilitadores en los procesos de formación de nuestros estudiantes.

Una breve insinuación

“A la tarea de recomponer esta ciencia crítica, de devolver alguna esperanza y de reanimar la capacidad de acción colectiva, hemos de contribuir todos. Quienes nos dedicamos a la enseñanza, y en especial a la de las Ciencias Sociales, tenemos en ella una función esencial. Por desconcertados que nos sintamos, sabemos que nuestra obligación es ayudar a que se mantenga viva la capacidad de las nuevas generaciones para razonar, preguntar y criticar, mientras, entre todos, *reconstruimos los programas para una nueva esperanza*.”¹⁶

Bibliografía

Baudrillard, Jean. El otro por sí mismo. Barcelona. Anagrama. 1997

Bobbio, Norberto. El futuro de la democracia. México: FCE; 1996.

Fontana, Joseph. La Historia después del fin de la historia. Barcelona: Critica, 1992.

Mejía, Marco Raúl y RESTREPO, Gabriel. Formación y educación para la democracia, apuntes para un Estado del arte. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, 1997.

Moradiellos, Enrique. El oficio de historiador. Madrid: SIGLO XXI editores, 1996.

Parra Sandoval, Rodrigo. “El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia”, En: Humberto J. Cubides, María Cristina Laverde y Carlos Eduardo Valderrama (ed), “Viviendo a toda”: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades, Santafé de Bogotá: Universidad Central, 1998.

Prast, Joaquín. SANTACANA, Johan. Enciclopedia general de la educación. Barcelona: Océano, 1998.

Sabato, Ernesto. Hombres y engranajes. 1961, editorial seix barral. Pág. 67

Savater, Fernando. El valor de Elegir. Madrid. Ariel; 2003.

Vega, Renan. Historia: Conocimiento y enseñanza. Bogotá: Colección pedagógica siglo XXI. Ediciones anthopos, 1999.

Artículos de periódicos y revistas

Prast, Joaquín. La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades. En: Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa. Monográfico: La Educación científica y humanística. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Mayo. 1999. P. 42-56.

Notas

- 1 La cultura escolar se puede definir como los patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar (Stolp y Smith 1994). Este sistema de significado generalmente forma lo que la gente piensa y la forma en que actúa.
- 2 Facundo Cabral, en: Ferrocabral (cruzando por la vida en el tren de la muerte)
- 3 Medios de comunicación masivos o de masas (término también muy utilizado directamente en inglés: mass media) son los medios de comunicación recibidos simultáneamente por una gran audiencia, equivalente al concepto sociológico de masas o al concepto comunicativo de público. La finalidad de estos medios de comunicación es, influir en su público ideológicamente y mediante la publicidad. Tomado de: http://es.wikipedia.org/wiki/Medio_de_comunicac
- 4 Baudrillard, Jean. El otro por sí mismo. Barcelona. Anagrama. 1997 pg. 4.
- 5 Sabato, Ernesto. Hombres y engranajes. Edit seix barral.
- 6 Se entiende por filosofía de la cultura aquella disciplina de la filosofía que analiza las causas y expresiones materiales e inmateriales de las creaciones del hombre.

- 7 El concepto de aprendizaje significativo puede darse desde la consideración de Guy Claxton: “las personas aprenden antes lo que necesitan con más urgencia y lo que quieren saber” y en la misma perspectiva Jurjo Torres afirma: En consecuencia, todo aquello que les resulte alejado de sus preocupaciones e intereses, que no responda a una necesidad, un deseo o la evitación de algún peligro, difícilmente puede llegar a convertirse en significativo para quien debe aprender. EN: Globalización e interdisciplinariedad. El currículo integrado. Madrid: Edit. Morata, 1994, p 46.
- 8 Moradiellos, Enrique. El oficio de historiador. Madrid: SIGLO XXI editores, 1996 p. 13.
- 9 Hemos de entender por compromiso ético la capacidad de influir en la cultura de nuestra comunidad actuando en forma coherente tanto con los valores del Proyecto Educativo Institucional y como con los principios declarados en la constitución política y demás normas que y orientaciones que mejoren la calidad de vida y la convivencia.
- 10 Al respecto véase los objetivos generales y específicos de los niveles educativos, así como los objetivos comunes a estos, propuestos en la Ley General de Educación Título II, capítulos I y II.
- 11 De acuerdo con la Constitución Política Nacional de 1991, los fines de la educación (art. 5) de la Ley General son una lección de cultura política democrática en sus más sobresalientes valores, tales como la tolerancia, la justicia, la paz, etc. Ver Competencias para la formación ciudadana. MEN. Bogotá, 2003
- 12 Savater, Fernando. El valor de Elegir. Madrid. Ariel; 2003. p 146
- 13 Es de resaltar también que uno de los autores imprescindibles para el análisis de lo democrático, el fallecido Norberto Bobbio, considera la educación del ciudadano como base fundamental para la permanencia de los Regímenes democráticos. Ver BOBBIO, Norberto. El futuro de la democracia. México: FCE; 1996. Principalmente el capítulo I “El Futuro de la democracia”
- 14 Savater, Op. Cit . p 156
- 15 Para una reflexión sobre nuestra intolerancia histórica vease los ensayos filosóficos de Jaramillo Velez, Colombia la modernidad postergada. Gerardo Rivas Moreno; 1998.
- 16 Fontana, Joseph, la Historia después del fin de la historia. Barcelona: critica, 1992, p. 144



El enfoque de género transformador de cultura en las negociaciones de la Habana

‘Nosotras no luchamos contra la violencia sino que trabajamos por la paz’

Laura Alonso Cano



Ligia Inés Alzate Arias

Departamento de la juventud.
Central Unitaria de trabajadores CUT.

Un proceso como el post acuerdo y el postconflicto en Colombia, debe ante todo motivar en la Educación Colombiana, la apuesta por la transformación cultural. Esta transformación, debe iniciar con la erradicación de la guerra no declarada a las mujeres, llamada violencia de género,

de los hombres hacia las mujeres. El Estado ha sido clave para que exista esa violencia, se reproduzca y reine la impunidad. Educar en el reconocimiento de las mujeres y de la niñez, permitirles que tengan voz como actores sociales y políticos, son logros y efectos de una tradición feminista de tres siglos.

La creación de la subcomisión de género en la mesa los diálogos de paz en la Habana, recoge el fruto de los años de trabajo del movimiento de mujeres en el país, significa un paso importante y transformador, en el reconocimiento del papel que las mujeres y sus organizaciones han jugado en este proceso y que seguirán jugando en la transformación educativa, cultural y social. El aporte de las mujeres, queda visibilizados desde la defensa de los Derechos Humanos, la reparación del tejido social de sus comunidades y en un post-conflicto armado centrado en la afirmación de la igualdad de derechos para todos y todas; pensando y soñando la paz desde una existencia femenina.

Las mujeres aportan al proceso de paz en Colombia, desde la pluralidad y diversidad de temas propuestos, como sujetas sociales que explicamos, desde la diversidad, cómo se vive la vida, y se construye la paz en los parajes, las regiones y en las ciudades. “Como movimiento de mujeres y de sus lazos con otras organizaciones y fuerzas, con el movimiento indígena, el Afrocolombiano y el LGTBI, es sustancial que esta diversidad sea reconocida desde una perspectiva afirmativa de la diferencia.

Esa diversidad, nos habla de las maneras de entender la política y lo político. Mientras la política tradicional (de izquierda y de derecha) se basa aún en presupuestos dicotómicos en los que, entre otras cosas, se asigna a las mujeres lo doméstico/privado y a los hombres lo público/político, las recomendaciones y vindicaciones levantadas por las organizaciones de mujeres en La Habana buscan trascender dicha dicotomía y politizar lo cotidiano. Temas como la distribución y tenencia de la tierra, la oposición a la explotación del territorio a través de proyectos extractivos, “el reconocimiento de la diversidad sexual, de género, étnica, y de procedencia (rural/urbana) tienen efectos no sólo en la planeación de políticas públicas, locales y nacionales” ., sino también en la vida cotidiana de miles de colombianas y colombianos.

Las propuestas, los contenidos y temáticas abordadas, en la comisión de género en la Habana, se relacionan con demandas que buscan la implementación de una nueva concepción de ciudadanía² (algunos de cuyos presupuestos se encuentran esbozados en la Constitución de 1991), en la que se impulsen acciones positivas, desde una perspectiva de derechos, y se

mujeres en la vida propia. Ello implica continuar la más radical de las revoluciones históricas: la transformación compleja de la sociedad y la cultura para construir la convivencia de mujeres y hombres sin supremacía y sin opresión. Es una reivindicación y una revolución transformadora, que conduce a derribar sus estructuras, dismantelar sus relaciones je-

...Desde la real participación inclusiva de las mujeres, en el post conflicto es como se debe concebir la construcción de los derechos humanos de las mujeres en la vida propia...

garantice la igualdad entre hombres y mujeres. Las propuestas están encaminadas a contrarrestar prácticas y experiencias discriminatorias, excluyentes, sexistas, racistas, homofóbicas y lesbofóbicas.

La inclusión de la mirada de las mujeres sobre la paz, requiere de establecer garantías de participación y representación en condiciones de seguridad para las mujeres y LGTBI; condiciones, que resisten la mirada militarista y guerrillera que caracteriza los discursos del patriarcado, que señalan e indican la necesidad de desmontar las múltiples opresiones que han sido marcadas en los cuerpos de las mujeres, y representan un avance en los procesos políticos de las últimas décadas, donde las feministas reiteraron que los derechos de las humanas deben ser universales y que su real existencia sólo se confirma en la vida personal de cada mujer y cuando participa activamente del tejido social.

Desde la real participación inclusiva de las mujeres, en el post conflicto es como se debe concebir la construcción de los derechos humanos de las

rárquicas y construir una Colombia, que acoja a todas las personas en condiciones de equiparación porque aprendimos que desde cualquier autoritarismo, de izquierda o de derecha, es posible anteponer intereses generales, colectivos o públicos, a los intereses particulares, individuales, personales y privados.

Quienes hemos conocido la forma como ha impactado el conflicto Colombiano la vida de las mujeres en el país, sabemos de las afectaciones de la guerra en ellas y como han enfrentado la discriminación, en lo público, en los escenarios de representación y decisión, en lo privado del ámbito familiar, particularmente la violencia sexual. Es urgente una transformación cultural que acompañe a las mujeres en el post acuerdo con apuestas como: Garantizar los derechos de las mujeres víctimas, atendiendo su diversidad. Y, de la misma manera, en cuanto corresponde a la población LGTBI. Para todos y todas, la exigencia es una: garantizar su derecho a la Justicia, la Verdad, la Reparación y la no repetición.

Un camino hacia la paz, es la erradicación de la violencia sexual, la cual ha sido usada sistemáticamente como un arma de guerra y un mecanismo de control de la población; por ello erradicar este flagelo es reconocer que la violación de los cuerpos de mujeres y niñas en el conflicto armado ha sido controlada, ordenada y eficiente políticamente.³

Por ello la educación Colombiana, debe asumir como un gran reto, conocer a profundidad las posiciones de mujeres, niñas y población LGTBI en el país, debe tener contenido de orden económico y socio-político; para garantizar la distribución de bienes, servicios, recursos y riquezas para las mujeres en igualdad de condiciones con los hombres. Entre ellos, la titularidad de la tierra en zonas de conflicto, donde quienes tenían la posesión de la tierra eran sus esposos y compañeros (asesinados, desaparecidos, desplazados); la promoción de una reforma agraria integral que posibilite el empoderamiento de las mujeres en sus territorios, les proporcione una plataforma más sólida para reconstruir el tejido social y familiar destruido como efecto colateral del conflicto armado.

Es urgente implementar en el proceso de paz, una práctica ética que define al feminismo actual: la acción política para eliminar las causas de la opresión de las mujeres, articulada con la acción reparadora de los daños en cada mujer. En la Educación es necesaria una reparación colectiva con este enfoque diferencial, que reconozca los liderazgos de las mujeres que enfrentaron el desarraigo, la discriminación y que afectaron su colectivo.

Una de las críticas más recurrentes en el país sobre la aplicación institucional de un “enfoque de género” es que se ha convertido en un requisito a cumplir que no se ve materializado en la práctica. Así, las organizaciones sociales, los sindicatos, la entidades del Estado, los municipios y departamentos incorporan en todas sus políticas públicas la frase “enfoque diferencial” y anuncian que todas las medidas se harán bajo esa

visión, pero en la realidad no es más que “un saludo a la bandera”, porque no se toma en serio la desigualdad estructural entre mujeres y hombres. Y, ni hablar de los asuntos que involucran la discriminación por motivos de la identidad de género y la orientación sexual.

Por eso, este proceso de la construcción hacia la paz en Colombia, debe enfatizar algo muy esperanzador y es traducir en medidas más concretas las acciones que buscan enfrentar las condiciones desiguales. Es así como, el primer punto habla del acceso y la formalización de la propiedad rural en igualdad de condiciones; la garantía de los derechos económicos, sociales y culturales de las mujeres y personas con identidad sexual diversa del sector rural; la promoción de la participación de las mujeres en espacios de representación, toma de decisiones y resolución de conflictos; las medidas de prevención y protección que atiendan los riesgos específicos de las mujeres; el reconocimiento público, no estigmatización y difusión de la labor realizada por mujeres como sujetas políticas; la gestión institucional para el fortalecimiento de las organizaciones de mujeres y movimientos LGTBI para su participación política y social, y sistemas de información desagregados.

Las mujeres entendemos la necesidad de este enfoque desde la igualdad, como igualdad con el desarrollo de la autoestima⁴. Pero para las mujeres trabajadoras, las indígenas, afro, campesinas, urbanas, la situación en relación al goce efectivo de sus derechos es muy precaria. Y, pareciera que el discurso de la igualdad les da preferencia a las mujeres, pero no es así. El discurso, para el logro de la igualdad, necesita acciones afirmativas que le permitan a las poblaciones que han estado en desventaja tener las condiciones adecuadas para el logro de sus derechos en igualdad de condiciones que los demás, como debería ser en todos los casos. Eso es muy importante. No es que se les da preferencia a las mujeres, sino que se les da una oportunidad para que avancen al logro de sus derechos, en igualdad.

Contar con este enfoque de género, es bien gratificante para las mujeres, para la escuela y para el país; así podemos entender los increíbles desarrollos que ha tenido esta manera de leer la realidad, que habla de las relaciones de poder que existen en la sociedad, y, no solamente las desvela, sino que, explicita la manera como se comportan y se construyen los géneros dentro de la sociedad. Y la sociedad, al menos la colombiana, ha sido constituida a través de una mirada donde hay solo dos géneros: femenino y masculino, como producto de una construcción cultural que ha determinado que hay una manera de ser mujer y una manera de ser hombre, cuando en realidad los seres humanos se comportan de maneras más diversas, porque hay múltiples maneras de ser mujer y hombre, y no, una manera hegemónica de serlo. Lo que aporta el enfoque de género es que existe una gran diversidad de expresiones frente al mismo.

Los aportes que las mujeres podemos hacer desde este enfoque diferencial, porque tiene dos escenarios vividos histórica y culturalmente; en general, por las relaciones de género que se han constituido, en las que han sido más participes de lo privado y menos de lo público, han tenido, hasta ahora, una muy baja vocería política. La sociedad, hasta ahora, no ha considerado importante la vocería política de las mujeres, porque no la considera sustantiva, porque, ha primado la idea de que no tenía mucho que aportar en lo público. Se las piensa más para la familia, la casa, el mundo de lo privado.

Entonces este proceso de paz, aún con muchas dificultades, es un desafío a que esa vocería política de las mujeres se tenga en cuenta. A que ese sujeto político llamado mujer pueda ser reconocido como sujeto fundamental para el devenir democrático del país.

La Educación hoy tiene nuevas tareas en el avance cultural, lo que significa el reconocimiento de la mujer como sujeto político. A las mujeres nos implantan una manera particular de cuidado. En el espacio de lo público

...Educar en la igualdad desde ya significa que las mujeres puedan ejercer en igualdad de condiciones; la plenitud de los derechos políticos...

debemos ser cuidadosas. Cuidamos al uno, al otro, a los niños, criamos. Y esa es una particular manera, a través de la cual se generan actitudes empáticas. Esa actitud y capacidades “instaladas” hacen que muchas mujeres, en muchas regiones, hayan logrado sostener – y, hasta reconstruir- tejidos sociales absolutamente fracturados por el conflicto. Han hecho que muchas reconstruyan, con amigos y enemigos, víctimas y victimarios, una cantidad de procesos.

El empoderamiento de las mujeres y la lucha para que ellas sean agentes de transformación para construir la paz es una de las banderas que estamos promoviendo desde el trabajo legislativo, las organizaciones sindicales y demás espacios de participación social pues nos asisten desafíos inmensos. Uno, es trabajar en la reconciliación, para lo cual, reiteramos, es clave que ganen en los niveles de participación política efectiva, en igualdad de condiciones que los hombres, desde espacios comunitarios hasta altos cargos públicos.⁵

Educar en la igualdad desde ya significa que las mujeres puedan ejercer en igualdad de condiciones; la plenitud de los derechos políticos. Así mismo, es prioritario poner en marcha toda una transformación que incluya a la mujer del campo, en últimas, la más afectada por el conflicto, una política que incluya incentivos, acceso igualitario a la adquisición de tierras, créditos e inclusión en fondos de fomento que les permita crecer, desarrollarse y ser gestoras de su propio desarrollo.

Las mujeres somos en este proceso una totalidad, la cabeza de la paz, los aportes construidos durante siglos en

la lucha por la justicia y la igualdad y la redistribución de la riqueza.⁶ La capacidad de las mujeres en este proceso, está demostrada, en la manera como construimos sociedad, desde pensar en una política completamente diferente a la que ha sido manejada por los hombres, de manera tan compleja y tan guerrera. Entonces, la dimensión de la igualdad, la inclusión, el desarrollo cultural de una sociedad diferente a la guerra, y la redistribución de la riqueza, es donde las mujeres podemos apostar sustancialmente, pero no solo por la utilidad de hecho, sino por la importancia en términos de participación y en pensamiento.

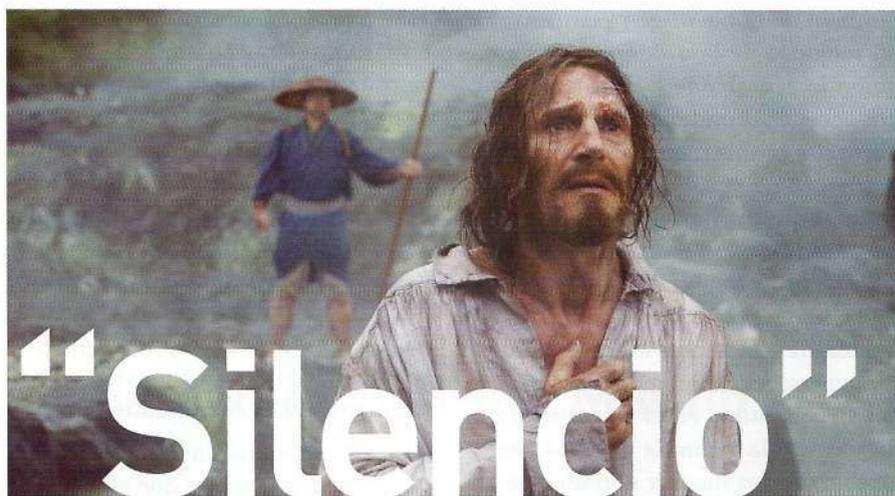
Mirando hacia adelante, lo que corresponde en materia de educación ahora, es hacernos un juicio crítico y constructivo sobre el tipo de educación que nos hemos dado. ¿Qué tanto esta educación de la que somos actores principales ayudaría a construir la paz que todos decimos querer? Mirémoslo no más, en lo que es objeto central de este artículo. O, ¿No será acaso que requerimos de otra educación, más interesada en establecer los cimientos de una convivencia sin sometimientos, una educación que tenga, como propósito fundamental, establecer la convivencialidad, antes que la productividad.

“Por Convivencialidad entiendo -decía Illich- (Hornedo, 2012, pág. 33 y ss) lo contrario a la productividad industrial. Cada uno de nosotros se define por la relación con los otros y con el entorno, así como por la estructura profunda de las herramientas que utiliza”... “la convivencialidad es la libertad individual, realizada den-

tro del proceso de producción, en el seno de una sociedad equipada con herramientas eficaces. Cuando una sociedad, no importa cual, reduce su convivencialidad por debajo de un cierto nivel; ya ninguna hipertrofia de la productividad logrará jamás satisfacer las necesidades creadas por ella y multiplicadas por la envidia” (Illich, 203, 471). La convivencialidad implica para Illich una opción en relación a la dualidad tener/ser: Una sociedad convivencial es una sociedad que da al hombre la posibilidad de ejercer una acción lo más autónoma y lo más creativa posible, con la ayuda de herramientas menos controlables por otros. La productividad se conjuga en términos de tener; la convivencialidad en términos de ser. (Illich, 2003^a:483).

Notas

- 1 Lagarde, 1996 y 1997.
- 2 Ana María Piussi identifica esta práctica con el término...educación... privilegiando decididamente la acepción referible a ‘educere’, el significado de ‘hacer emerger’, ‘sacar a la luz’ y alimentar aquello que de forma esencial ya existe”; Piussi, A.M. y L. Bianqui (eds.), 1996, *Saber que se sabe*. 18, Icaria, Barcelona.
- 3 Betty Friedan lo llamó *el problema que no tiene nombre*, “Existía una extraña discrepancia entre la realidad de nuestras vidas como mujeres y la imagen que sé de otras en lo que se ha llegado a llamar ‘la mística de la feminidad’ (29) Y más adelante agrega “...Súbitamente se dieron cuenta de que todas tenían el mismo problema, *el problema que no tenía nombre*” M 2004, *La mística de la feminidad*. Jucar, Madrid.
- 4 Un texto clásico en el feminismo sobre autoestima es el de Gloria Steinem, *La revolución desde dentro. Un libro sobre la autoestima* (2005). En esta vertiente, ella coloca el proceso de transformación de la autoestima en la dimensión de una revolución y, por analogía, la valora como equivalente y tan necesaria como la revolución.
- 5 Melanie Klein reconoce este cuadro básico afectivo formado a partir de la experiencia sobre un entramado emocional Véase Klein, Melanie (1980): “La afectividad de cada quien es el resultado de las tensiones y predominancias de dimensiones de esos afectos fundamentales. De esta manera la autoestima ¡lo significa que el amor totalice la experiencia afectiva sino cómo se organizan los impactos subjetivos del amor, el odio, la envidia y la gratitud hacia el propio Yo, sobre el Yo, en el Yo”.
- 6 Lagarde, 2000. *Claves feministas para liderazgos entrañables*.



Comentario sobre la película de Martin Scorsese

Hace ya novecientos años que en el seno de la Iglesia Católica hubo una de las más ardientes disputas por criterios de teología y moral. Para aproximarnos al asunto hay que recordar que un descendiente de la nobleza guerrera del noroeste de Francia, un hombre llamado Pedro Abelardo había renunciado a sus riquezas, títulos y honores, para dedicarse a los estudios y luego a la enseñanza y al debate público sobre las contradicciones de la Sagrada Escritura. Fue célebre, por ejemplo, la contradicción entre el mandamiento “no matarás” y el regocijo de los judíos por la decapitación de Goliat a manos de David, la de Holofernes asesinado por Judith en medio de una francachelada de vino y sexo, o la eliminación masiva de los enemigos de Sansón, etc.

Este Pedro Abelardo fue uno de los fundadores de la escolástica y su arte era la dialéctica, que por entonces trataba de la discusión en torno a las relaciones entre la fe y la razón: “¿Se puede creer ciegamente en todas las verdades de la Escritura o hay que interpretarlas razonablemente para creerlas?” Con el mismo ardor planteaba el tema de la responsabilidad moral, que puede enunciarse preguntando ¿en qué reside la bondad o la maldad

de una acción: en la voluntad personal para elegir uno u otro acto, o en el cumplimiento de las órdenes y mandamientos recibidos? Para este Maestro la responsabilidad moral no reside en la obediencia de la orden, sino en la decisión del sujeto de hacer esto o aquello; el sujeto moral no es abstracto, es el hombre concreto quien decide voluntariamente su acción.

Mientras los monjes de la época estaban reclusos en sus monasterios orando por su salvación eterna, Abelardo era acogido por el Obispo de París para avivar el debate y enseñar en su “escuela” catedralicia lo cual le reportaba fama y ganancias económicas. Igual ocurría con el Maestro quien se había colocado en la cúspide de la admiración y popularidad pues por sus enseñanzas y debates bien fuese en la Catedral, en las calles, en las tabernas o donde quiera que anduviese, era seguido por cientos de discípulos con cuya paga podía darse una vida económicamente holgada.

Su éxito y el debate dialéctico le atrajeron numerosos enemigos, especialmente venidos de las órdenes conventuales dedicadas al retiro, la obediencia, la contemplación y el misticismo. El más beligerante de todos fue San Bernardo de Claraval,



Edgar Torres Cárdenas

Magíster en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional de la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor del campo pedagógico de la Maestría en DDHH de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Administrador y propietario del Blog “Tarjeta de invitación a cine” tarjetadeinvitacionacine.blogspot.com

también de noble origen y convertido en religioso de la orden cisterciense, quien lo acusaba de herejía y lo llevó dos veces a la condena de quemar sus libros por propia mano, a ser reducido al silencio perpetuo y a pagar prisión en un retiro conventual. Para este San Bernardo la razón en cuestiones de fe era una provocación demoníaca y, sin duda, lo bueno era la obediencia a los mandatos y a las normas consagradas y vigentes. Así fue que por orden papal se constituyó en el principal predicador de la segunda cruzada, para arrebatarse los lugares sagrados de la cristiandad al dominio del islam. Con vibrante prédica aseguraba que por la causa divina era lícito matar musulmanes, que Dios así lo quería y que los asesinos recibirían la santísima bendición y la salvación eterna.

Por supuesto que la época y los debates de entonces tuvieron mayores y muy profundas implicaciones, pero en cuanto nos interesa creo que basta con las anteriores líneas y que con ellas podemos saltar unos cuatrocientos años, hasta la aparición de la Compañía de Jesús. Sus miembros fueron dedicados misioneros, consoladores de esclavos, bautizadores de negros, cobrizos y amarillos, organizadores de empresas en enormes haciendas que pretendían beneficiar a los aborígenes convirtiéndolos en objetos del capital y actores responsables de sus propios actos como personas individuales que toman decisiones. Como se puede intuir, estos postulados estaban y están en una línea semejante a la de Pedro Abelardo. Hoy mismo, en la Unidad IV del curso de Ética, de la Universidad Jesuita de Quetzaltenango -Guatemala- se leen este par de frases escritas por el exacerdo José María Castillo: "La ética, que casi siempre han defendido las religiones, ha sido la ética de la obediencia a las leyes divinas o a las normas de la institución sagrada. [...] Jesús antepuso la vida y la felicidad de las personas al sometimiento a las normas de la religión".

Este largo exordio era necesario para observar que la cuestión de la responsabilidad moral es el núcleo del filme

"Silencio" que acaba de estrenarse en las carteleras colombianas. En él, se trata la historia de dos misioneros jesuitas portugueses del siglo XVII -Rodrigues y Garupe- que vencen la resistencia de su prior y deciden embarcarse rumbo a Japón para limpiar la imagen de su maestro de vocaciones, el cura Ferreira de quien se dice que ha apostatado de su fe cristiana. En su viaje van esporádicamente acompañados por una especie de bufón aborígen, de nombre Kichijiro.

Con una hermosísima fotografía en tonos oscuros y sepias que aluden a la pintura de El Greco y Zurbarán, recrea los parajes del país ancestral; con una selección de actores y extras realmente excepcional; con un sonido en que alternan los misteriosos silencios de la selva, las vocalizaciones guturales del lenguaje oriental, las plegarias en latín y los sordos sonidos de los torturados implorando por su vida o por su santa muerte; con unos vestuarios miserables y la sordidez de los parajes donde tienen que esconderse tanto los aldeanos cristianizados como los misioneros, lugares que evocan la vida primitiva de los cristianos en las catacumbas romanas; todo esto y mucho más dota al filme de una tersura incomparable.

Sin premura, la cinta nos lleva a repasar cuatro posiciones sobre la valoración de la vida frente a la tortura. La solidaridad del maestro que decide morir con sus discípulos, la rendición ante el dolor insostenible, la huida superflua de quien es presa del miedo pero aprovecha para estar siempre junto a sus correligionarios, y la de aquel que tiene en su silencio o en su acción la potestad para liberar del dolor a los suyos. En mi concepto, las tres primeras sirven como el angustioso decorado para desarrollar el conflicto moral del padre Rodrigues: él tiene en su poder la continuidad de la tortura de sus feligreses o el levantamiento de la pena. La decisión parece simple pero afecta su más profunda profesión de fe cristiana. Él no sufre la tortura física, son sus discípulos. Nadie puede ayudarlo, ni Dios mismo que permanece en "Silencio". Todo ocurre en la profundidad de su conciencia moral.

Otra vez, como en los tiempos de Abelardo, la fe se enfrenta a un enemigo poderoso. Pero esta vez no es la razón sino la propia prédica del jesuitismo y su propuesta de una nueva religiosidad: el amor al prójimo como forma suprema de amor a Dios. El ritmo de la narración cinematográfica no está determinado por la velocidad de la acción física ni por el de la sucesión de imágenes en la pantalla sino por la transición pausada que va de la aventura en un país desconocido en donde todo significa penuria y peligro, a la confrontación interna del sujeto moral. Entiéndase bien que no es un dilema ético propuesto sofisticadamente para estudiantes de teología, como lo han pretendido algunos críticos y otros prestantes personajes que intervienen en foros católicos sobre la película. No es un asunto formal sino la más inquietante y profunda cuestión de quien queda atrapado en las entrañas de sus propias convicciones.

Que el Papa Francisco, jesuita de formación, haya recibido en la Sede Vaticana a Martin Scorsese, director de la película, y que allí la hayan proyectado en un salón privado especialmente elegido para verla en compañía de un selecto número de prelados, ha sido noticia en el mundo del espectáculo. Pero lo que nadie ha sabido públicamente es, qué fue lo se comentó en el transcurso de la presentación y al final de la misma.

A quienes no somos practicantes de ninguna religión pero nos sentimos profundamente conmovidos por la dimensión moral del filme, nos gustaría seguir de cerca el debate entre estudiantes junto con maestros, apoyados por los profesores de filosofía, historia, religión y derechos humanos, sobre los temas de la prevalencia entre la fe de los creyentes enfrentada a la razón, al pensamiento científico, a la verdad aparente de las congregaciones y al amor entre todos los hombres. ¿Qué pensarán los estudiantes de hoy sobre el cura Camilo Torres, la teología de la liberación y sobre sus propias creencias en un mundo de gran oferta religiosa como el actual?



William René Sánchez Murillo (Q.E.P.D)

William René fue conocido por todos por su liderazgo en el Movimiento Pedagógico. Licenciado en Biología y Química de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en educación de la misma Universidad, y docente por más de 30 años en la educación pública del Distrito Capital.

Su participación en el Movimiento Pedagógico fue permanente, activa y vital. Fue uno de sus pioneros y promotores desde los inicios del Movimiento Pedagógico en los años 80 a través de su vinculación dinámica en los grupos de estudio previos al congreso de Bucaramanga de 1982.

Durante varios años fue secretario del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) de la Federación Colombiana de Educadores FECODE. Llevó las banderas del Movimiento Pedagógico a la Secretaría de educación de Bogotá, como directo responsable de la subdirección de formación docente.

En FECODE tuvo un destacado rol en el primer FORO por la defensa de la educación pública en el 2003, en el Seminario Internacional de conmemoración de los 25 años del Movimiento Pedagógico en 2005.

Trabajó incansablemente en la proyección de la Revista Educación y Cultura aportando a ella como integrante del Comité Editorial y con varios de sus artículos.

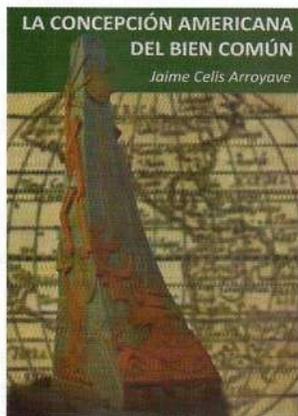
Representó a FECODE ante la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación -CCDE-, la Coalición Latinoamericana por el derecho a la educación -CLADE-, y la Movilización Social por la educación.

Aportó de manera permanente a las dinámicas del CEID y de defensa de la educación pública, destacándose como un líder del Movimiento Pedagógico y un luchador constante y comprometido con las causas de FECODE.

Su partida es una pérdida irreparable de un colega, un amigo, un pedagogo y un luchador que defendió con ahínco la educación pública y los debates democráticos por fortalecer la democracia, el derecho a la educación y una perspectiva alternativa para el Movimiento Pedagógico. Sus debates, polémicas, propuestas y aportes harán falta, su aleccionador ejemplo es motivo de inspiración para luchar por mantener con vida el Movimiento Pedagógico Colombiano y su trascendencia política por la identidad pedagógica del maestro y su compromiso con la defensa de la educación pública.

La concepción americana del bien común

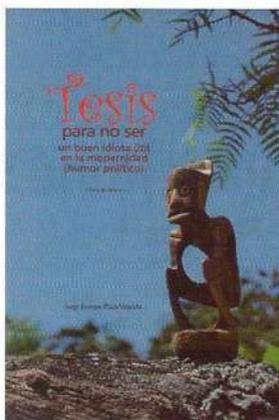
Autor: Jaime Celis Arroyave
Edición: 2016
ISBN: 978-958-46-9239-9
Páginas: 199



La concepción americana del bien común, resultado de un trabajo, teórico y práctico, realizado conjuntamente con la profesora Olga Alicia Ramírez Guarín, durante casi cuarenta años, el autor da un salto al adentrarse en la historia del continente buscando recuperar los elementos centrales de la misma, siendo el más importante la concepción del bien común, desarrollada en el transcurso miles de años y defendida, heroicamente, hasta nuestros días, por los pueblos indígenas; ella se constituye en el más grande aporte de América a la humanidad y, a la vez, es origen y fundamento de las luchas que iniciaron dichos pueblos contra la concepción de la codicia particular, impuesta violentamente por los invasores imperialistas eurocristianos, causa, desde entonces, de nuestras contradicciones; luchas que fueron ampliadas por las mujeres, las negritudes, los campesinos, las capas populares, los obreros, los intelectuales, los educadores, los estudiantes y todos aquellos que, de esta manera, han contribuido a la construcción de una corriente de avanzada en nuestro continente, fortalecida con los aportes de las revoluciones burguesas y socialistas. Así, se pretende mostrar que América tiene su propia historia, iniciada por los pueblos indígenas, la cual debemos recuperar si queremos trazar el más acertado camino que nos lleve, de nuevo, hacia La concepción del bien común, la cual es, a la vez, su punto de partida y de llegada.

Tesis para no ser un buen idiota útil en la modernidad (humor político)

Autor: Jorge Enrique Plaza Velandia
ISBN: 978-958-46-8356-4
Páginas: 33



El ser humano, día a día desempeña una serie de roles, propios del sistema político presente. Unas veces consciente o inconsciente; impulsado por sus intereses o necesidades. En esta paradoja pendular, entre el ser y no ser, subyace la realidad de la cosa política, que va en vía contraria a la unidad estructural funcionalista, entre el activismo social y el comportamiento político. En estas tesis, el autor parte del ejercicio de análisis y reflexión sobre estos y otros temas, al que se suma el quehacer poético; en tertulias llenas de esperanza, por una transformación del pensar alternativo, con sentido crítico, dentro de la gran obra humana, en esta aldea global.

Héctor Manuel Rodríguez Díaz

Jorge Plaza, nació en Bogotá, el 11 de noviembre de 1959. Participó en el movimiento teatral colombiano como actor y se graduó como director de teatro en La Escuela Nacional de Arte Dramático ENAD. Maestro de teatro e integrante del Centro de estudios e investigaciones docentes, CEID-ADE. Ha escrito diversas obras teatrales y poemas inéditos; de los cuales se extrajeron algunos fragmentos para ser publicados por primera vez en esta obra.

jp plazavelandia@yahoo.com

Los contenidos, una reflexión necesaria

Compilador: José Gimeno Sacristán
Editorial: Morata
ISBN: 978-847-11-2809-6
Páginas: 196



La actividad de los alumnos y la del profesorado, el desarrollo de sus respectivas funciones de enseñar y de aprender, están siempre relacionados con los contenidos del currículum. Un alto porcentaje del tiempo escolar (incluyendo el trabajo del alumnado desplazado al horario extraescolar) se ocupa en la enseñanza y en el aprendizaje de contenidos bajo cualquier modelo de educación y sea cual sea la estrategia metodológica que se adopte. Los contenidos son una referencia ineludible para discutir sobre cualquier problema o tema referido a la educación, para saber la calidad que se logra según haya sido la experiencia real del alumnado con los contenidos, el por qué se desmotivan e, incluso, por qué fracasan. ¿Podían ser otros... que siendo sustantivos, pudiesen ser a la vez motivantes y significativos? ¿Se enseña y se aprende acerca de lo que es más interesante de las actuales asignaturas o materias? ¿Quiénes deciden lo que se debe enseñar y lo que tiene que aprenderse? Un grupo de profesionales de la educación, coordinados por J. Gimeno Sacristán, enfocan una serie de problemas, guiados por la creencia de que la educación que queremos exige revisar los contenidos de la educación que tenemos. Sin contenidos no hay educación. Para mejorarla es necesario mejorar la cultura de los contenidos.

José Gimeno Sacristán es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Valencia. Ha sido profesor en la Universidad Complutense de Madrid y en la Universidad de Salamanca, y visitante en otras universidades españolas y extranjeras. En 2010 fue nombrado Doctor Honoris Causa por la Universidad de Málaga.

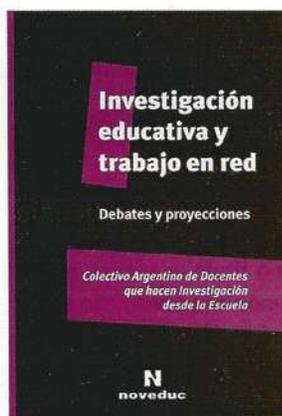
Investigación educativa y trabajo en red

Autor: Colectivo Argentino de Docentes que hacen investigación en la escuela

Editorial: Noveduc

ISBN: 978-987-538-263-3

Páginas: 208



Esta obra contiene un conjunto de enfoques, puntos de vista y proposiciones acerca de la investigación educativa y el trabajo en red, puestas a consideración por parte de un colectivo de educadores y educadoras que hacen investigación desde la escuela.

El contexto y los sujetos que escriben hacen que la óptica acerca de dicha relación sea particular y distinta. Es una mirada que se construye en el mismo proceso del trabajo docente, retrospectiva y prospectivamente, y se caracteriza por la diversidad, la polifonía y la pluralidad de enfoques que permiten encontrar diferentes aristas que se entretienen.

Los docentes han tomado conciencia de las alternativas a ser construidas, que no están dadas y se recrean en cada encuentro, en cada proyecto compartido, con el aporte y el compromiso de todos y de cada uno. Una perspectiva de horizonte común, más allá de lo que los distingue, promete ser un desafío que vale la pena asumir.

Esta publicación, coordinada por Miguel Ángel Duhalde, contiene una doble potencia: por una parte presenta las investigaciones hechas por los maestros y maestras, y por otra, recoge el quehacer del colectivo y su experiencia organizativa, dando significaciones a lo que es lo común, lo colectivo y la constitución de la red. Es, al mismo tiempo, un recorrido experiencial por los territorios de la escuela, los contextos y los sujetos, y principalmente, los modos como estos elementos se encuentran y producen un particular manera de relacionar el trabajo con la investigación. Es un aporte para quienes investigan la escuela, no desde afuera, sino desde la escuela misma.

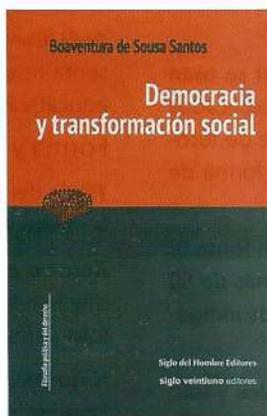
Democracia y transformación social

Autor: Boaventura de Sousa Santos

Editorial: Siglo del Hombre Editores, Siglo XXI editores

ISBN: 978-958-665-434-0

Páginas: 304



En nuestra época, el bloqueo de lo nuevo parece total y si existe alguna señal de que algo nuevo pueda surgir en el horizonte es más motivo de miedo que de esperanza. Un empate histórico parece consumarse a la orilla del abismo, de tal manera que no parece posible dar pasos hacia adelante ni hacia atrás. De ahí la sensación de implosión, un orden mal disfrazado de caos, un caos que, por repetido, parece el único orden posible. Por ende, nuestra época es una época de incertidumbre en la que es tan importante mirar hacia el futuro como hacia el pasado. Este libro se sitúa en esta conjunción de tiempos.

Un libro que aborda los monstruos de nuestra época, la exacerbación de las crisis, la mezcla tóxica que hace sentir en el aire una ausencia de alternativas, la continuidad fatal de las desigualdades sociales, la necesaria distinción entre izquierdas y derechas, y la también necesaria lucha contra las tres dominaciones contemporáneas: capitalino, colonialismo, patriarcado. Cierra el libro con un interesante postscriptum sobre el proceso de paz en Colombia.

Boaventura de Sousa Santos es Doctor en Sociología del Derecho por la Universidad de Yale y Profesor Emérito en la Facultad de Economía en la Universidad de Coimbra, Portugal. Sus numerosas publicaciones en epistemología, política y sociología lo hacen un referente indispensable para pensar lo convulsionado de nuestros tiempos y la búsqueda de luchas, alternativas y esperanzas.

Escuela pública: dignidad y compromiso

Autora: M. Ángeles Llorente Cortes

Editorial: Octaedro

ISBN: 978-84-9921-716-1

Páginas: 256



Este libro pretende contribuir a la dignificación de la Escuela Pública y de todas aquellas personas que con su compromiso militante trabajan incansablemente, con dedicación, con esperanza, con pasión, para hacer realidad una educación emancipadora que capacite a los seres humanos a tomar las riendas de su vida e intervenir activamente en la transformación de una sociedad terriblemente desigual e injusta. Es un libro que reivindica la educación como un derecho inalienable de la persona y no como un negocio en manos de los mercados. Es un libro desde la acción y para la acción, donde se ofrecen propuestas, alternativas, ideas y pensamientos para repensar la educación. Que reivindica las escuelas como espacios de vida, de creación y recreación de la cultura, de vivencias democráticas, de experiencias de convivencia en las que la sensibilidad, la ternura, la alegría, la paciencia, la perseverancia y los afectos permitan combatir los procesos de deshumanización creciente, de expolio natural y de marginación y exclusión social. Es un libro desde la acción y para la acción, donde se ofrecen propuestas, alternativas, ideas y pensamientos para repensar la educación, para promover alternativas educativas desde la inclusión, la participación, los derechos humanos, los saberes relevantes y el valor formativo de las protestas. Un libro para redescubrir y hacer posible el valor ético y las potencialidades de las escuelas públicas.

M^a Ángeles Llorente Cortés es profesora de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza. Es notorio y públicamente reconocido su trabajo de coordinación en Plataformas y foros de defensa de la Escuela Pública.

Guía para la presentación de artículos

Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

Estructura: Título, autor, Institución, palabras clave, clase de artículo, resumen en Español (entre 100 y 120 palabras), cuerpo del artículo y referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas.

El artículo irá acompañado de fotografía del autor en formato JPG, incluyendo afiliación institucional y títulos (no más de 50 palabras). También pueden enviar artículos en lenguas indígenas con su traducción al Español.

Clases de artículos. Preferiblemente deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 20% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales para que sea considerado original.

Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Guía para la presentación de Artículos de Investigación

Características técnicas de los artículos. Los trabajos deben ser preferiblemente inéditos y se enviarán en Word. No deben exceder las 3.500 PALABRAS. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association, 2001 - 5a. edición www.apa.org). Debe, además, enviar la fotografía del autor o autores en archivo adjunto, formato JPG.

Clases de artículos. deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 25% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales. Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No se aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

1- Artículo de informe de investigación. Presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica, tecnológica, educativa, pedagógica o didáctica.

2- Artículo de reflexión investigativa. Presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3- Artículo de revisión. Resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en educación, ciencia, tecnología, pedagogía o didáctica. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4- Artículo breve de investigación. Documento breve que presenta resultados preliminares o parciales de una investigación educativa.

Forma y preparación del artículo

Título del trabajo que resuma en forma clara la idea principal de la investigación.

Autor o autores con su último título académico e Institución que lo respalda, escribiendo unos renglones con su c.v. Anexar fotografía en formato JPG

Naturaleza del artículo: clase de artículo, acompañado de Nombre del proyecto de investigación, Instituciones que lo financiaron, dónde se desarrolló, fecha en que se realizó, línea o grupo de investigación al que pertenece.

Argumentar la *naturaleza del artículo*, como artículo de investigación.

Palabras clave: Estandarización por tesauros

Resumen hasta 150 palabras. El resumen puede ser descriptivo anunciando el problema la metodología las conclusiones y qué hacer en futuras investigaciones.

(El Título, Palabras clave, y resumen en español, inglés, y si es posible en portugués).

Introducción, cuerpo del artículo deben estar fortalecidos con sustento bibliográfico, coherente con el problema de investigación. Desarrollar la metodología de la investigación, qué clase de trabajo de campo se realizó para levantar la información, sustento cualitativo y cuantitativo, como encuestas, entrevistas, observaciones, muestreos.. etc., que sustenten el problema que se desea resolver y las conclusiones. Es necesario anexar cuadros o diagramas que analicen la información, con sus respectivos títulos números.

Las referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas según las normas APA. *(Se deben incluir los vínculos en archivo aparte de fotografías o ilustraciones formato JPG, TIFF, EPS..., mínimo 300 puntos de resolución)*

Para enviar los artículos y fotografías de los autores, favor dirigirlos al Editor de la Revista Educación y Cultura, al correo electrónico revistaeducacionycultura@fencode.edu.co.

Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras
Filiales a Nivel Nacional

Arauca - Arauca
ASEDAR
Calle 19 N° 22-74
Celular: 3203997736
Teléfono: (097) 8850981

Armenia - Quindío
SUTEO
Carrera 13 N° 9-51
Celular: 3128710280
Teléfono: (096) 7369060

Bucaramanga - Santander
SES
Carrera 27 N° 34-44
Celular: 3164734165
Teléfono: (097) 6341827-6342748-
6348008

Barranquilla - Atlántico
ADEA
Carrera 38B N° 66-39
Celular: 3205670736
Teléfono: (095) 3607683
Bogotá

ADE
Calle 25A N° 31-30 SEDE NORTE
Celular: 3153678897
Teléfono: (091) 3440742
Carrera 9 N° 2-45 Sur SEDE SUR
Teléfono: (091) 2890266-2898908

ADEC
Calle 22F N° 32-52
Celular: 3103415277
Teléfono: (091) 3440862-3680284

USDE
Carrera 8 N° 19-34 Oficina 6-10
Celular: 3206928763
Teléfono: (091) 3348826-2814552

Cali - Valle
SUTEV
Carrera 8 N° 6-38
Celular: 3168846926
Teléfono: (092) 8801008-8841949-
8802936

Cartagena - Bolívar
SUDEB
Calle del Cuartel N° 36-32
Celular: 3153580652
Teléfono: (095) - 6642517

Cúcuta - Norte de Santander
ASINORT
Avenida 6 N° 15-37
Celular: 3164245035
Teléfono: (097) 5723384-5722899-
5723922

Florencia - Caquetá
AICA
Carrera 8 N° 6-58 Barrio La Estrella
Celular: 3118482756
Teléfono: (098) 4354253-4354254-
4346152

Ibagué - Tolima
SIMATOL
Avenida 37 Carrera 4 Esquina
Celular: 3176595853
Teléfono: (098) 2646913-2651899

Leticia - Amazonas
SUDEA
Carrera 9 N° 14-32
Celular: 3112054247
Teléfono: (098) 5924247

Manizales - Caldas
EDUCAL
Calle 18 N° 23-42
Celular: 3104551714
Teléfono: (096) - 8801046 - 8827771

Medellín - Antioquia
ADIDA
Calle 57 N° 42-70
Celular: 3217630732
Teléfono: (094) - 2291000 - 2291030

Mitú - Vaupés
SINDEVA
Carrera 12 N° 15-17
Celular: 3107987153
Teléfono: (098) 5642263

Mocoa - Putumayo
ASEP
Carrera 4 N° 7-23
Celular: 3112877181
Teléfono: (098) 4204236-4295968

Montería - Córdoba
ADEMACOR
Calle 12A N° 8A-19
Celular: 3108829773
Teléfono: (094) 7865231-7835630-
7836918

Neiva - Huila
ADIH
Carrera 8 N° 5-04
Celular: 3142434197
Teléfono: (098) 8720633-8713468-
8716106

Pasto - Nariño
SIMANA
Carrera 23 N° 20-80
Celular: 3162398422
Teléfono: (092) 7210696-7213789

Pereira - Risaralda
SER
Calle 13 N° 6-39
Celular: 3155385316
Teléfono: (096) 3251807-3355458

Popayán - Cauca
ASOINCA
Calle 5 N° 12-55
Celular: 3166936478
Teléfono: (092) 8220835-8240793

Puerto Carreño - Vichada
ASODEVI
Carrera 10 N° 19-71
Celular: 3107857471
Teléfono: (098) 5654213-5654717

Puerto Inírida - Guainía
SEG
Calle 18 N° 6-44 Barrio Berlin
Celular: 3208461986
Teléfono: (098) 5656063

Quibdó - Chocó
UMACH
Carrera 6A N° 26-94
Celular: 3104691151
Teléfono: (094) 6710596-6711769-
6710769

Riohacha - Guajira
ASODEGUA
Calle 9 N° 10-107
Celular: 3157244365
Teléfono: (095) 7285061-7285062-
7288995

San Andrés Islas
ASISAP
Carrera 3 N° 6-25
Celular: 3156805671
Teléfono: (098) 5123829-5128676

San José del Guaviare
ADEG
Calle 9 N° 22-56 Barrio el Centro
Celular: 3134778973
Teléfono: (098) 5840327

Santa Marta - Magdalena
EDUMAG
Carrera 22 N° 15-10
Celular: 3135239242
Teléfono: (095) 4347701

Sincelejo - Sucre
ADES
Carrera 30 N° 13A-67
Celular: 3126223630
Teléfono: (095) 2820352-2815582

Tunja - Boyacá
SINDIMAESTROS
Carrera 10 N° 16-47
Celular: 3108088424
Teléfono: (098) 7441546-7422055-
7441549-7441545

Valledupar - Cesar
ADUCESAR
Calle 16A N° 19-75
Celular: 3157227826
Teléfono: (095) 5713516-5703915

Villavicencio - Meta
ADEM
Carrera 26 N° 35-09 San Isidro
Celular: 3102800122
Teléfono: (098) 6615558-6624551

Yopal - Casanare
SIMAC
Carrera 23 N° 11-36 Piso 3
Celular: 3132411688
Teléfono: (098) 6358309-6354257

Todos los domingos de 1:30 p.m. a 2:00 p.m. por el canal Uno

Contrastes

Porque la realidad tiene diferentes miradas

Todos nuestros programas en www.youtube.com/use/fecode

Las expresiones de vida con que se construye
Colombia tienen un punto semanal de

Encuentro

Todos los sábados de 7:00 a 7:30 a.m.
por el Canal Teleantioquia y Claro T.V.

Escuche todos los sábados de 7:30 a 8:30 a.m.

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Pereira: 1270 a.m.



www.facebook.com/fecode



<https://twitter.com/fecode>



www.fecode.edu.co

ISSN 01207164



9 770120 716006