

EDUCACIÓN

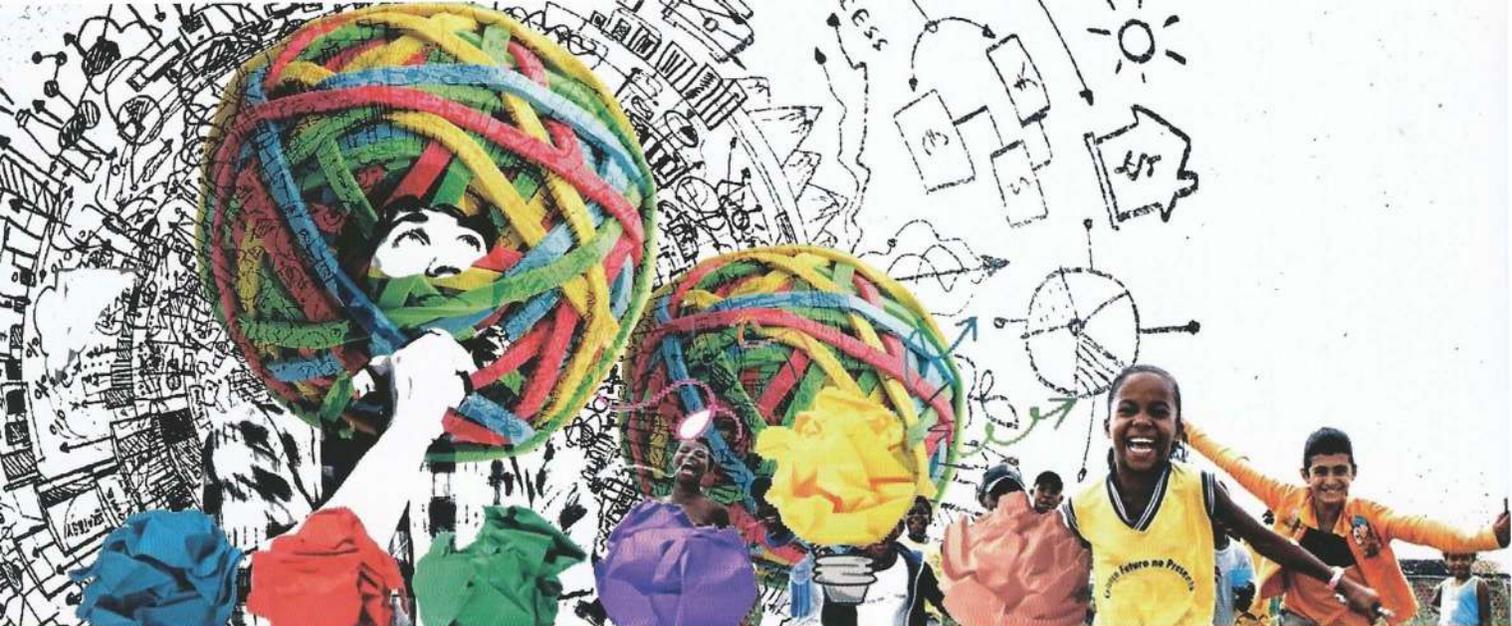


Y CULTURA

PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE JUNIO DE 2019



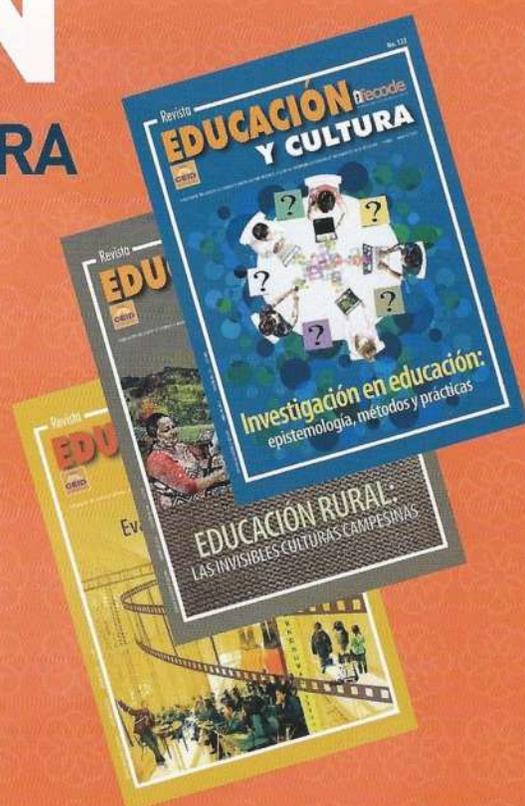
Investigación en educación: epistemología, métodos y prácticas



PAUTE EN

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

36 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>



ASEGURAMOS LTDA.
Asesores de Seguros Consultores

VIGILADO
SUPERINTENDENCIA
DE SOCIEDADES



PRODUCTOS NUEVOS

- PÓLIZA DE SALUD
- PÓLIZA DE CÁNCER

**SEGURO DE VIDA GRUPO FAMILIAR
PARA EL MAGISTERIO DE COLOMBIA.**

Otros productos

- Todo riesgo vehículos
- colectiva e individual
- Incendio y terremoto
- Copropiedades
- Soat
- Póliza de cumplimiento
- Póliza judicial
- Pymes
- Entre otros

Los docentes
nos han enseñado
¡ qué aprender !

Nosotros les
enseñamos
a vivir
¡ con tranquilidad !



Freepik.com

CONTÁCTENOS.

Línea gratuita: 01 8000 961 212

Cel. 313 617 3696

e-mail: aseguras44@hotmail.com

facebook.com/lmaseguramos

LO QUE
DEBE SABER
DE:
LMASEGURAMOS LTDA.

ASESORÍA ESPECIALIZADA

Prestamos asesoría en la adquisición de seguros de vida grupo para todo el magisterio de Colombia con el respaldo de importantes compañías aseguradoras nacionales e internacionales.

COBERTURA

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

OFICINAS

Hacemos presencia en todo el territorio Colombiano, para lo cual tenemos dispuestas 32 oficinas.

ASEGURABILIDAD

Brindamos la posibilidad de asegurar personas con antecedentes de salud, con cobro adicional. (Consultar)

CONVENIOS

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

MEDIOS DE PAGO

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

NUESTRA FUNDACIÓN

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

EL AMPARO BÁSICO DE NUESTRAS PÓLIZAS ES VITALICIO.

RED DE OFICINAS

Manizales / Caldas Of. Principal Plaza Of. 3019 Cra. 23 No 25 - 61 Tels.: (6) 884 80 88 - 880 95 55 Cel.: 320 721 53 19	Manizales / Caldas Of. Sector El Cable Torres Panorama L. 113 Cra. 23 No 62 - 16 Telefax: (6) 885 05 30 Cel.: 310 543 75 45	Aguachica / Cesar Calle 5 No 20-19 Centro Tel.: (5) 565 58 18	Apartadó / Antioquia Ed. Centro Empresarial Trinity Plaza Diagonal 100 No 105A - 53 L. 208/209 Tel.: (4) 828 10 88 Cel.: 316 743 80 57	Arauca / Arauca Calle 16 No 20 - 63 Tel.: (7) 885 03 57 Cel.: 312 293 88 18	Archipiélago de San Andrés Av. Providencia No 1 - 35 Centro Comercial New Point L. 116 Cel.: 311 437 04 87	Armenia / Quindío Ed. Suramericana Of. 202 Cra. 52 No 74 - 56 Piso 4 Of. 406 Tel.: (6) 734 22 26 Cel.: 312 242 73 04	Barranquilla / Atlántico Torre Banco de Occidente Cra. 52 No 74 - 56 Piso 4 Of. 406 Tel.: (5) 356 88 35 Cel.: 314 861 32 86
Bogotá D.C. Centro Empresarial Dorado Plaza Of. 3019 Av. Calle 26 No 850 - 55 Módulo 2 Tel.: (1) 410 54 52 Cel.: 318 350 26 42	Bucaramanga / Santander Ed. Foro Centro Empresarial Of. 402 Cra. 34 No 51 - 80 Tel.: (7) 691 43 36 Cel.: (4) 514 22 21	Cali / Valle del Cauca Calle 20 Norte No 6N - 20 L. 2 Ed. Residencias Santa Mónica Tel.: (8) 326 91 78 Cel.: 314 861 32 79	Cartagena / Bolívar Cuarta Avenida Calle 29 No 25-13 Of. 1204 Edificio BR Tower Business Barrio Manga Cel.: 314 779 04 48	Caucasia / Antioquia Cra. 20 No 27-44 Pasaje Comercial San Lucas Plaza - L. 108 Barrio Las Gaviotas Tel.: (4) 839 03 27 Cel.: 321 813 9823	Cúcuta / Norte de Santander Avenida 2E No 12A-41 Urbanización Quinta Velez Barrio Caobos Tel.: (7) 589 17 99 Cel.: 316 258 77 41	Ibagué / Tolima Cra. 5 No 41-16 Of. 1109 Edif. Torre F25 Barrio La Macarena Tel.: (8) 270 27 51 Cel.: 317 427 57 55	Inirida - Guanía Calle 15 No 9-15 Barrio La Esperanza Tel.: (6) 565 7044
La Dorada / Caldas Cra. 3 No 12-27 Centro Tel.: (6) 839 14 04 Cel.: 318 298 31 82	Medellín / Antioquia Ed. Los Cúmbulos Interior 808 Calle 53 No 47 - 59 Tel.: (4) 514 22 21 Cels.: 320 679 69 38 - 313 793 68 48	Mocoa / Putumayo Cra. 9Na No 17A-40 Av. Colombia Ed. Julio Muriel P. 2 Tel.: (8) 421 12 80 Cel.: 317 404 75 76	Montería / Córdoba Ed. Centro 25 Calle 25 Carrera 4 y 5 No 4-22 Local 1-04 Cel.: 314 893 16 53	Neiva / Huila Calle 18 No 6-14 L. 1 B. Quirinal Tel.: (8) 874 52 41 Cel.: 313 582700	Pasto / Nariño Calle 19 No 24-52 Of. 301 Ed. Bancolombia Tel.: (2) 729 09 43 Cel.: 314 811 14 90	Pereira / Risaralda Av. 30 de Agosto No 46 - 32 L. 1 Tel.: (6) 329 24 98 Cel.: 321 700 42 83	Popayán / Cauca Ed. El Ariete Of. 201 Cra. 10 No 4 - 14 Tel.: (2) 638 02 99 Cel.: 321 718 64 73
Quibdó / Chocó Calle 30 No 5-39 P. 1 B. Cesar Centro Tel.: (4) 670 81 05 Cel.: 311 648 8725 Línea Nacional: 01 8000 96 1212	Riohacha / Guajira Ed. Las Delicias L. 4 Av. 1a No 7 - 105 Tel.: (4) 421 12 80 Cel.: 314 861 44 96	Santa Marta / Magdalena Calle 24 No 3-95 Of. 1106 Edif. Banco de Bogotá Tel.: (8) 744 79 78 Cel.: 310 474 87 48	Sincelejo / Sucre Ed. Centro Ganadero y Profesional f. 3E Calle 21 No 16-11 Tel.: (5) 281 09 29 Cel.: 313 795 55 32	Tunja / Boyacá Ed. Banco del Estado Of. 201 Calle 18 No 11 - 22 Tel.: (8) 744 79 78 Cel.: 314 861 44 88	Valledupar / Cesar Ed. Milenio Plaza Piso 2 L. 202 Calle 15 No 11A - 56 Tel.: (6) 580 33 84 Cel.: 314 861 45 02	Villavicencio / Meta Cra. 32 No 40-09 P. 2 - Mesanini Tel.: (8) 662 07 31 Cel.: 318 358 03 07	Yopal / Casanare Ed. El Ariete Of. 201 Edif. Carabara Tel.: (6) 634 88 89 Cel.: 317 404 63 00



Revista Educación y Cultura

Mayo - Junio de 2019 No. 132

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



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



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
Nelson Javier Alarcón Suárez
Director Revista Educación y Cultura



Secretario de Seguridad Social y Pensional
Carlos Paz Fonseca



Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos
Carlos Enrique Rivas



Primer Vicepresidente
Pedro Osorio Cano



Secretaria de Relaciones Internacionales
Luisa Fernanda Ospina Madero



Secretaria de Organización y Educación Sindical
Isabel Olaya



Segunda Vicepresidenta
Martha Rocío Alfonso Bernal



Secretario de Prensa
Fabio Manuel Herrera Martínez



Secretario de Cultura, Recreación y Deportes
Edgar Romero



Secretario General
Luis Edgardo Salazar



Secretaria de Género, Inclusión e Igualdad
María Eugenia Londoño



Tesorero
William Velandia Puerto



Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos
Miguel Ángel Pardo Romero



Secretaria de Relaciones Intergremiales y Cooperativos
Victoria Avendaño



Fiscal
Domingo Ayala

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 Carriño 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



John Ávila B.
CEID



Marcos Rojas
Corrección de estilo



Víctor Manuel Cabrera
Director CEID



José Hidalgo Restrepo
CEID



Clara Rueda
Secretaria Revista



Luis Alonso Londoño Zapata
Secretario CEID



Giovanny Rojas Morales
CEID



Hernán Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones

Contenido

- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** Investigación cualitativa vs. cuantitativa:
una falsa dicotomía
Pablo Páramo
- 16** Ciencias pedagógicas y didácticas:
tensiones epistemológicas
Robinson Roa Acosta y Edgar Orlay Valbuena Ussa
- 27** Epistemología de la pedagogía crítica
Diana López Cardona
- 32** Alternativas para la investigación social en
temas de alta sensibilidad política y cultural
Conor O'Reilly, Ernesto Schwartz Marín y Camilo Tamayo Gómez
- INVESTIGACIÓN**
- 38** Emocionando La Ruralidad.
Las Emociones en función de la Educación
Ingrid Yanet Buitrago Ossa y Wilfredo Mendez Sierra
- INTERNACIONAL**
- 45** Entrevista al Presidente de Fecode. Profesor Nelson Javier Alarcón
Suárez. Propósitos, desarrollo y conclusiones del Congreso Mundial
Karen Buitrago
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 49** Evaluación alternativa en Matemáticas para anunciar
otra escuela: una experiencia para compartir
María Margarita Duarte A.
- 54** Planificación escolar y saber didáctico
José Darwin Lenis Mejía
- 59** La creación y/o fortalecimiento de una cultura de convivencia y de paz
Patricia Londoño Guzmán
- 63** "Un lugar para vivir". Una experiencia pionera en la
educación inclusiva en Bogotá en la década de 1980
Margarita María Posada Escobar
- 68** Evaluación como herramienta que permite el
reconocimiento de la diversidad en la escuela
Carlos González Jiménez y Cristian Andrés Maya
- CULTURA**
- 74** Los rostros de la barbarie, entre la razón y la locura
(The professor and the madman)
Edgar Torres Cárdenas
- 77 HUMOR**
- 78 QUÉ LEER**

Investigación en educación: continúa el desconocimiento

Se reconoce hoy el auge del campo de la investigación en educación y pedagogía propiciado desde los años 80 por el Movimiento Pedagógico, que en el Congreso de 1987 puso en lo público lo mejor de la investigación en educación y recuperó la pedagogía y su historicidad así como la pregunta por su estatuto epistemológico.

Se señala el auge de los posgrados, la producción intelectual de los diversos grupos reconocidos en los programas de Doctorado y Maestrías, además del fortalecimiento de Centros de Investigación como COLCIENCIAS, el IDEP, CINEP, CIUP y el aporte de numerosas revistas especializadas en educación y pedagogía, entre las que sobresale la revista EDUCACION Y CULTURA con 36 años ininterrumpidos de existencia y 132 ediciones sobre todos los temas que interesan a la comunidad educativa, con una posición crítica pero argumentada y de altura.

Desde el año 2000, cuando se publicó el primer “Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia”, hasta nuestros días, se ha venido consolidando un real campo intelectual, reconocido a veces más en ambientes internacionales que por los responsables de orientar el sistema educativo y dar cumplimiento a los fines establecidos en la constitución nacional.

Pero, a pesar de estos hechos contundentes: Una mirada a lo que acontece en el campo de la política pública educativa, nos revela el desconocimiento por parte de las agencias y agentes del estado a la comunidad académica que investiga para pensar con inteligencia la educación.

De hecho, el interés para pensar la educación se orienta más hacia las preguntas y problemas que los economistas y funcionarios del Ministerio de Hacienda se hacen sobre el gasto público y la necesidad de controlar y asegurar la calidad del sistema educativo, entendido como un dispositivo de gobernanza sobre el aprendizaje que se requiere para satisfacer las necesidades del desarrollo económico y la sociedad de consumo, recortando la formación integral y reduciendo los fines de la educación a los intereses del mercado.

Un ejemplo de esta corriente es el informe Compartir sobre La Excelencia educativa y las recomendaciones de la OCDE en sus visitas a nuestro país.

Las políticas actuales en educación reducen la formación de maestros a un asunto de entrenamiento, recortan los currículos al modo STEAM, atentan contra la autonomía escolar y desplazan el centro de decisiones sobre lo escolar hacia los técnicos del ICFES o del Ministerio, legitiman la desigualdad, agobian al maestro con formatos y evidencias de control de calidad y están propiciando un tipo de maestro sin pedagogía, sin historia y sin memoria, es decir sin identidad.

Esta estrategia, de centrar todo el interés de la educación en la evaluación externa por medio de pruebas sobre competencias estandarizadas para medir y comparar países, departamentos e instituciones, es una manera de evadir las responsabilidades financieras del estado con la infraestructura, los maestros, los estudiantes y la formación ciudadana. Ahora son los maestros los culpables de la mala calidad y los estudiantes, en condiciones de desigualdad, son doblemente vulnerados y discriminados en lo social y en los procesos de aprendizaje.

La investigación es parte fundamental de la labor docente y cada vez se hace evidente la formación a nivel de posgrado de muchos maestros que sacan tiempo a sus múltiples tareas en las instituciones educativas para dedicarse al estudio de las corrientes y los problemas de la educación, la pedagogía, la didáctica, el currículo, la evaluación, las políticas, los sujetos y los contextos. Existen también grupos y círculos de maestros que desde la educación popular y desde las organizaciones no gubernamentales, vienen transformando sus entornos sociales vulnerables o reivindicando sus derechos utilizando la Investigación Acción Participativa. Maestros que reflexionan sobre su práctica y convierten su labor en objeto de investigación para superar condiciones precarias y muchas veces conflictivas. Las experiencias pedagógicas alternativas están por todo el territorio nacional y son los que están construyendo conocimiento científico sobre la educación y la pedagogía en Colombia y son ellos los primeros en denunciar, con argumentos y razones profundas, lo equivocado de estas políticas.

Comprendemos entonces el porqué de este desconocimiento.

Desde la FECODE, se reconocen los saberes y las prácticas de los maestros, y se ha luchado siempre por superar la invisibilidad y el silencio al que nos tiene sometida una política de calidad reducida al cumplimiento de pruebas estandarizadas y a indicadores de rendimiento y eficacia de los aprendizajes. Es preciso debatir y argumentar contra esa mirada neoliberal que todo lo reduce a mercancía y que olvidó la formación humana en la democracia y los valores ciudadanos para establecer en todas las escuelas, por el poder de la educación, una cultura que nos permita reconocernos como somos y organizarnos colectivamente para transformar una realidad injusta e inhumana, por un país al alcance de los niños, como quería nuestro nobel.

Es por esto por lo que nos preparamos para la realización del III Congreso Pedagógico Nacional que será el escenario preciso y oportuno para convocar a los investigadores maestros en todo el país, para presentar la propuesta de la educación que necesitamos.

Nelson Javier Alarcón Suárez
Presidente de FECODE

Formación docente, innovación pedagógica e investigación educativa: pilares de la política educativa pública

En el punto 27 de los Acuerdos suscritos entre FECODE y el Gobierno Nacional en mayo pasado, quedó consignado que el Ministerio de Educación Nacional –MEN–, cofinanciará en un 70%, mil licenciaturas, dos mil especializaciones, siete mil maestrías y mil doctorados. Lo acordado desborda significativamente la cifra que el Gobierno Nacional había fijado en el Plan Nacional Desarrollo y constituye un avance sustancial frente a la precaria situación actual, en la cual somos los educadores quienes acudimos a préstamos para poder cursar nuestros estudios, especialmente de posgrado. Se trata de aportes que provendrán del Estado central que deben fortalecer, no reemplazar, los presupuestos que algunas entidades territoriales destinan para el efecto y que son insuficientes.

Con todo lo importante de la conquista, lo alcanzado es tan solo un reflejo del debate desarrollado por FECODE en el proceso de negociación. Nuestro planteamiento central fue de fondo. Propusimos el establecimiento de una comisión MEN - FECODE con los siguientes objetivos:

- Acordar, como parte integrante de la política pública educativa, el plan de formación en pregrado y posgrado; como también, de apoyo a las redes o grupos académicos y pedagógicos de los educadores oficiales.
- Garantizar el funcionamiento y la conformación de los Comités Departamentales y Distritales de Capacitación Docente, en su mayoría con integrantes de la comunidad educativa y académica.
- Reconocer el trabajo pedagógico de los docentes y directivos docentes que realizan actualización, innovación, investigación y/o demuestran producción académica.

También, defendimos que un paso en la dirección correcta de una política pública de formación docente para el presente cuatrienio debería iniciar garantizando estudios de especialización, maestría o doctorado para el 10% del Magisterio; como también, apoyo financiero y de reconocimiento a 5.000 educadores que integran equipos o redes académicas por áreas, modalidades o niveles educativos.

El avance de Bogotá en política de formación, propuesto por la ADE en 2006 y acogida por las administraciones alternativas, demostró que se puede proceder en similar dirección a nivel nacional, si existe la voluntad política para ello. Entre 2004 y 2009, se invirtieron 72.000 millones de pesos y, en el lapso, 2013 y 2015, la etapa de inversión más alta, se destinaron en el Distrito Capital, 85.964 millones de pesos y, se aprobó, también como parte de los Acuerdos ADE –SED, la resolución 2898 de 2012 que reglamentó las

comisiones de estudio remuneradas, incluyendo a los colegas regidos por el decreto 1278 de 2002, aún negadas en el resto del país.

Como resultado de los mencionados recursos, se beneficiaron 7.490 colegas en los tres niveles de posgrado y, 480 adicionales en maestrías y doctorados por vía de las comisiones remuneradas entre 2013 y primer trimestre de 2019. Desafortunadamente Peñalosa procedió al debilitamiento de esta política de formación.

Dos son los criterios centrales que nos alentaron en Bogotá y, ahora en el país, para seguir batallando por una propuesta de formación como parte de la política educativa pública y de un estatuto que dignifique la profesión docente:

- La apropiación y generación del conocimiento más avanzado es indispensable para el desarrollo de un país y del bienestar de su población. Para ello, la existencia de una masa crítica, de la cual hace parte el Magisterio, es fundamental. La formación y actualización permanente, más que un derecho de los educadores, lo es de la Nación. Si se quiere progreso y soberanía política, se debe tenerla también en el campo de la educación, la ciencia y la tecnología. Por supuesto, todo lo anterior, tiene que ver con el más alto nivel de la enseñanza y el aprendizaje.
- La formación se debe concebir como derecho, no como estímulo y, su materialización, solo es posible con la adecuada financiación Estatal de la formación y la actualización permanente; como también, el apoyo a la innovación e investigación. A su vez, el escalafón docente, es una síntesis que debe establecer una justa relación entre mejoramiento profesional y salarial, de un lado y, el nivel de estudios, la producción académica y/o experiencia, del otro.

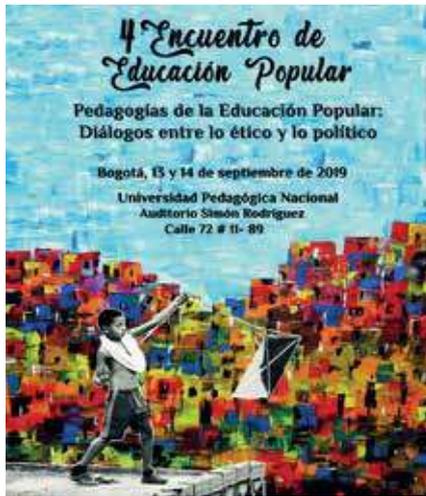
Los artículos que la presente edición contiene, expresan la profundidad académica de una comunidad educativa que sintetiza su labor pedagógica pero también, que se sostiene y no por una política de Estado en el sector.

¡El Movimiento Pedagógico Vive!

Miguel Ángel Pardo Romero
 Secretario de Asuntos Educativos
 Pedagógicos y Científicos de FECODE

Bogotá

IV encuentro de educación popular. Pedagogías de la Educación Popular: Diálogos entre lo ético y lo político.



Las pedagogías de la educación popular están en la memoria colectiva que hemos recepcionado de Paulo Freire: Pedagogía del oprimido, Pedagogía de la autonomía, Pedagogía de la esperanza, Pedagogía en la ciudad, Pedagogía de la indignación. Pedagogías que nos convocan a reinventarnos siempre, a situar las preguntas que nos desacomodan y nos dan aliento. Pedagogías que desafían nuestros saberes y experiencias desde el lugar de actuación de cada uno (a) de nosotros (as) y que nos demandan un posicionamiento ético y político para orientar lo que hacemos, con quienes lo hacemos, como lo hacemos, desde donde lo hacemos y para qué lo hacemos.

Nuestra invitación para encontrarnos y celebrar la amistad. Amistad que construye rituales para el canto, la poesía y la reflexión festiva de las palabras, para permitirnos la escucha, entregar sonrisas y abrazos, nombrar al ausente y darles el tono necesario a nuestras preocupaciones sobre la ética y la política en los procesos de educación popular.

Propósitos:

- Reconocer las experiencias de formación ético – política implicadas en las pedagogías de la educación popular.
- Dar cuenta de los conflictos e interrogantes que se generan en nuestras actuaciones ético – políticas como educadores (as) populares.
- Construir alternativas en torno a los procesos de formación ético-política que propendan por la revitalización y fortalecimiento de las organizaciones populares.
- Celebrar la vida con rituales para el encuentro de abrazos, saberes, solidaridades, luchas y compromisos compartidos.

13 y 14 de septiembre de 2019. Convocan:

Licenciatura en Educación Comunitaria – UPN – Catedra Paulo Freire. Mayor información: epao_1@yahoo.es / 321 426 7444

Regiones

Reuniones zonales acompañan las fases departamentales de los Juegos y el Encuentro Cultural Docente



La Secretaría de Cultura, Recreación y Deportes viene adelantando desde principios del mes pasado, una serie de reuniones de sedes zonales para acompañar la organización y desarrollo de estas fases. De acuerdo con el Ministerio de Educación, en la Fase Municipal, que finalizó en junio pasado, participaron más de 47.000 deportistas de 96 Entidades Territoriales Certificadas en Educación, entre docentes, directivos docentes y administrativos. Los deportes en competencia son Fútbol, Futsala, Baloncesto y Voleibol, en conjunto; los individuales son natación, ajedrez, atletismo, tenis de mesa y tejo.

Las reuniones zonales son presididas por Edgar Romero Macías, Secretario de Cultura, Recreación y Deportes de Fecode, y el equipo de trabajo de la Secretaría. Participan representantes del Ministerio de Educación, delegados de las Secretarías de Educación de las entidades, y los secretarios de Cultura y Deportes de los sindicatos filiales de Fecode.

Tuvieron como sedes Barranquilla, el 3 de julio; Montería, el 9 de julio; Villavicencio, 16 de julio; Cali, 18 de julio; San José de Guaviare, 24 de julio; Cúcuta, 30 de julio; Manizales, 1 y 2 de agosto; Melgar, para el 6 de agosto,

Los Juegos Deportivos y el Encuentro Folclórico y Cultural son producto de la lucha del Magisterio, consignada en las actas de acuerdo. Tienen como fin el bienestar, integración, salud y el sano esparcimiento de los docentes, directivos docentes y personal administrativo.

Bogotá

VI Encuentro de Socialización de Experiencias Educativas y Prácticas Pedagógicas en el Contexto Educativo Colombiano



Para el año 2019 el Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas –IIEE–, prevé la realización del VI Encuentro de Socialización de Experiencias

Educativas y Prácticas Pedagógicas en el Contexto Educativo Colombiano, evento que se ordena a develar diversas prácticas pedagógicas y educativas significativas en los diversos niveles de la educación formal en Colombia, así como dar continuidad a la creación de redes y nodos de experiencias de educación a nivel local, regional y nacional.

Mayor información: <http://ieie.udistral.edu.co/?p=1576>

Bogotá

Diálogo - Educar en el siglo XXI: Nuevos retos para padres y maestros



La Editorial Magisterio tiene el gusto de invitarlos al Diálogo - Educar en el siglo XXI: Nuevos retos para padres y maestros, el cual responderá a los desafíos del aprendizaje y enseñanza de las nuevas generaciones.

Diálogo con:

Francisco Cajiao, autor de "La identidad de los maestros frente al cambio social"
Javier Cajiao, Rector de la Unidad Pedagógica
Guillermo Carvajal, autor de "Creando talentos"
Moderador: Víctor Gómez Cusnir, Rector del Gimnasio Moderno

Fecha: 17 de septiembre de 2019

Lugar: Biblioteca - Colegio Gimnasio Moderno (Cra 9 # 74 - 99)

Hora: 6:00 p.m.

Entrada libre previa inscripción:

www.magisterio.com.co

Bogotá

Por la defensa de la vida y la paz, rompamos la indiferencia con un grito solidario



Por iniciativa del Colectivo Defendamos La Paz-DLP, constituida por los más amplios sectores políticos, sociales, gremiales, sindicales, académicos y de la sociedad colombiana, se convocó a toda la población a movilizarse el día 26 de julio en contra del asesinato de líderes y lideresas sociales, que a diario viene sucediendo en toda la geografía nacional ante la mirada impávida del Go-

bierno Nacional. Es inaudito que además de las penurias causadas al pueblo colombiano con las medidas económicas apabullantes del presidente Duque, su posición contra la Paz y su política laboral contra los trabajadores, tengamos que soportar que se nos prive del derecho a la vida por el simple hecho de discrepar de uno o muchos de los acontecimientos de la cotidianidad nacional.

Situación particular viven hoy los maestros que hacen presencia hasta en la última vereda del territorio nacional. Con este panorama no es fácil desarrollar la labor docente, porque se vuelve un riesgo permanente ejercerla, allí donde confluyen los conflictos con diferentes actores armados. A esto se le suma la campaña gubernamental de estigmatización contra el magisterio y su organización sindical, FECODE, por su papel de defensa del derecho a la educación pública, los derechos del magisterio y su compromiso con lograr que la Escuela sea un Territorio de Paz.

El Gobierno Nacional debe garantizar que parezcan las persecuciones, las amenazas y los asesinatos contra líderes y lideresas sociales, sindicales y populares; se respeten, cumplan e implementen los acuerdos pactados en La Habana y se reinstalen a la mayor brevedad posible los diálogos y los procesos de negociación con el ELN y demás actores armados.

Tanto para la CUT como para FECODE, consideramos y reconocemos la Paz como un derecho fundamental de todos los colombianos; trabajamos por su construcción desde la escuela y todos los escenarios sindicales y sociales. Hay razones para sumarnos al Grito del 26 de julio; participar en el mismo se convierte en una necesidad de movilización nacional de los trabajadores, maestros, estudiantes, comunidades en general, rechazando el asesinato de líderes y lideresas sociales en nuestro país. Emplacemos públicamente al Gobierno a generar mecanismos de amparo, protección a la vida, integridad física y a que termine el régimen de violencia y de terror que comienza a instaurarse nuevamente. Los maestros y los trabajadores de toda Colombia confluiremos en las calles y las plazas para defender el derecho a la vida y por la paz de nuestro país.

Tunja

CUT Conmemoró el Bicentenario, 7 de agosto por la Segunda Independencia



El 10 de agosto las centrales CUT, CGT y CTC y sus sindicatos realizaron en Tunja, Boyacá, el evento central del Bicentenario: ¡Por la segunda independencia, conmemoremos el Bicentenario

de la Batalla de Boyacá!, como un acto alternativo a las celebraciones oficiales.

El día anterior, 9 de agosto, tuvo lugar un foro académico, con la participación de profesores, académicos y dirigentes sindicales. Además de las centrales, participaron las organizaciones sociales, partidos y movimientos alternativos. El Comité Ejecutivo de Fecode hizo presencia e intervino el presidente Nelson Alarcón.

Este acto tuvo como objetivo principal enaltecer el significado de la revolución de Independencia frente a España y hacer un llamamiento a todos los colombianos a luchar por una segunda independencia, contra el neoliberalismo y el libre comercio y por la paz de Colombia.

Reconocimiento



Fecode participó en el 8 Congreso Mundial de la Internacional de la Educación que se realizó en Bangkok, Tailandia, del 21 al 26 de julio. Escenario donde además se eligió y designó en el Consejo Ejecutivo para los próximos cuatro años al presidente de Fecode, Nelson Alarcón.

Fecode agradece la representación y el buen trabajo que realizó el expresidente Luis Grubert Ibarra, durante los pasados 4 años como parte del Ejecutivo de la Internacional de la Educación, la cual representa a millones de trabajadores de la educación en todo el mundo.

El Tesorero de Fecode, William Velandia, fue elegido como Vicepresidente de la Internacional de la Educación para América Latina.

Bogotá

Seminario Nacional de Secretarías de asuntos pedagógicos y científicos y CEID nacional y regionales de sindicatos filiales



Los días 26 y 27 de agosto las secretarías de asuntos pedagógicos y científicos, CEID nacional y regionales de los sindicatos filiales, realizaron su segundo Seminario Nacional en la ciudad de Bogotá.

Bucaramanga

VI Congreso Internacional de Investigación II en Pedagogía y Gestión Innovadora en la Educación para el desarrollo del país. Uniminuto Colombia



El próximo 4 y 5 de Octubre se realizará en la ciudad de Bucaramanga el VI Congreso Internacional de Investigación II en Pedagogía y Gestión Innovadora en la Educación para el desarrollo del país. Uniminuto Colombia

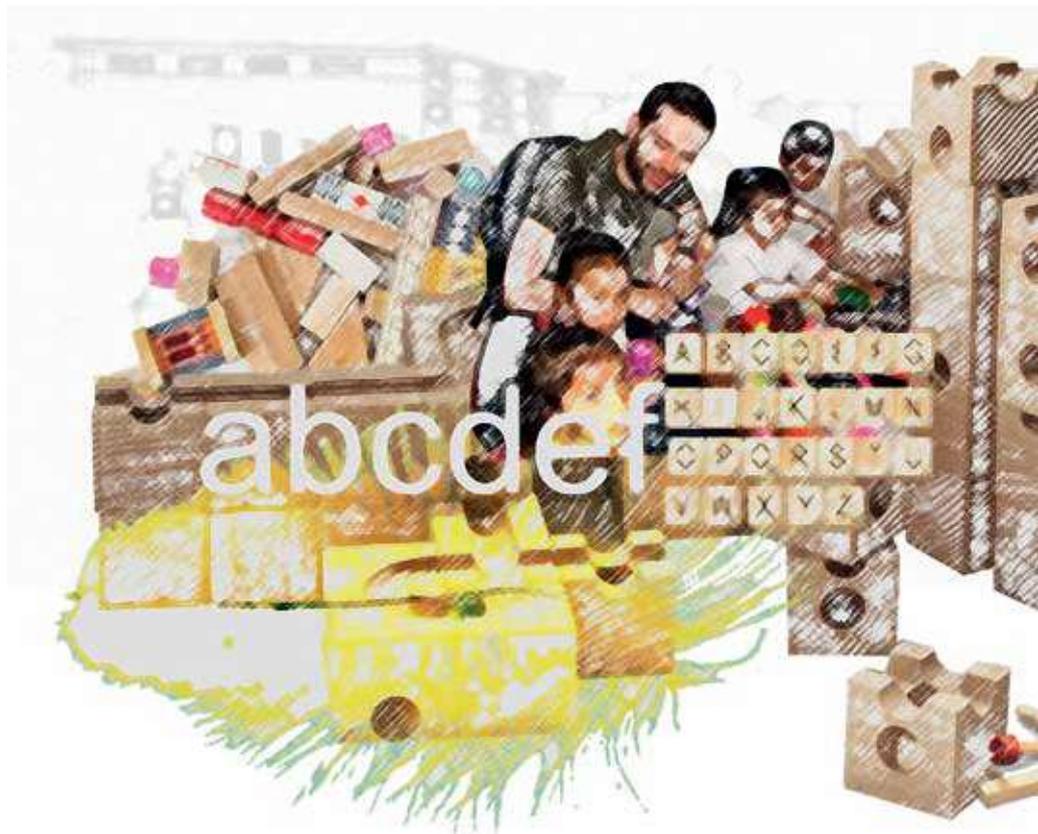
100 primeras ediciones de la Revista Educación y Cultura en formato digital



FECODE-CEID informa que a partir de la próxima edición estarán disponibles en la página web de la federación, las cien primeras ediciones de la revista Educación y Cultura.

Esta iniciativa, presentada por el director de asuntos educativos, pedagógicos y científicos profesor Miguel Angel Pardo y acogida por el Comité Ejecutivo en pleno, permite conocer y consultar de primera mano, los temas más importantes que durante 30 años se debatieron en la revista: El Movimiento Pedagógico-La crisis de la educación pública-Los maestros-La reforma curricular-El sistema educativo colombiano-La juventud colombiana-La educación de los educadores-La calidad de la educación-Los programas de estudio-Los fines de la educación... para no mencionar sino los diez primeros números.

Este material se pone a disposición del magisterio colombiano y a los investigadores nacionales e internacionales en el campo de la educación y de la pedagogía, del currículo y de la didáctica, de la enseñanza y del aprendizaje, de la formación de maestros y del análisis crítico de lo que ha sido la política pública educativa en nuestro país desde 1984.



Investigación cualitativa vs. cuantitativa: una falsa dicotomía



Pablo Páramo Ph.D

Universidad Pedagógica Nacional. Ph.D en
Psicología. Universidad de Nueva York. USA.

El presente artículo recoge algunos de los planteamientos que ya había desarrollado en otros lugares sobre lo que denominé la falsa dicotomía entre investigación cualitativa y cuantitativa (Páramo y Otálvaro 2006; Páramo, 2015), con la intención de resolver lo que otros han llamado: La guerra entre paradigmas (Gage 1989; Johnson et al. 2007), afianzando el cuestionamiento a esta distinción y promover, más bien, el fortalecimiento

de las comunidades académicas que se han mantenido fragmentadas como resultado de esta diferenciación.

El origen

Los orígenes de la dicotomía entre la investigación cualitativa y cuantitativa, parten de visiones del mundo diferentes según las cuales la realidad no puede conocerse o no existe, mientras que la otra asume que si bien no cono-



(Gordon, 2003) y en el caso del mundo social, en las intersubjetividades, es decir, en los acuerdos que hay entre los sujetos para moverse en el mundo, de tal manera que la realidad, dentro de esta perspectiva fenomenológica no es algo que exista de forma objetiva, es más bien el resultado de acuerdos entre experiencias. Dentro de la mirada positivista la realidad es objetiva, existe independientemente de los sujetos por lo que pueden proponerse modelos teóricos que pueden ponerse a prueba mediante la investigación (Harré, 1972). Mientras que desde la perspectiva fenomenológica se trata de una experiencia sensorial subjetiva y cuando se habla de las intersubjetividades se afirma que lo que se percibe es resultado de una construcción social. No existe una realidad como tal sino percepciones subjetivas en cada uno de los individuos, lo que lleva a pensar que existen tantas realidades como individuos.

El positivismo francés

En la visión positivista, derivada del racionalismo, se asume que existe una realidad allí afuera de nosotros y que el investigador o el científico trata de construir leyes para indagar cómo funciona esa realidad. De esta manera se niega la posibilidad de hacer ciencias de los asuntos sociales quedado la ciencia únicamente para los fenómenos naturales. Este es el punto de partida de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX que daría origen a la dicotomía entre investigación cualitativa y cuantitativa.

Quien abre el debate en la modernidad es Auguste Comte (1798-1857) al afirmar que los métodos de las ciencias naturales podían ser aplicados a las ciencias sociales, porque en el contexto en el que aparece es de caos social, heredado de la revolución en Francia, de una sociedad anárquica. No hay cómo organizar la sociedad, ha muerto Dios y ha muerto el rey. ¿A quién le corresponde ahora regular la sociedad si no hay Dios ni rey? A los sabios, propone Comte, quien toma inicialmente algunos de los planteamientos de Saint-Simón (1760-1825) promoviendo la idea que la sociedad está regulada por leyes, como los fenómenos naturales y por tanto es posible descubrirlas, labor que le corresponde a los sabios. De este modo el positivismo comienza siendo una estrategia política y no académica como la suelen presentar en las universidades, presentando la tesis positivista como la búsqueda del conocimiento verdadero, el que proviene de los sentidos y de la lógica, y por tanto única fuente de progreso, dando origen así a una nueva ciencia: la sociología, aunque no como la que conocemos actualmente, sino como el estudio científico general de los asuntos humanos. El conocimiento auténtico, sostiene Comte, proviene del conocimiento científico. Pero: ¿Quiénes eran los sabios de la época? No los científicos de hoy, para entonces eran los teólogos, los poetas, los científicos de la física y de la química y algún otro que estaba incursionando en temas sociales como en el caso del mismo Augusto Comte.

ce mos de manera directa la realidad, es posible construir modelos que se ponen a prueba acerca de cómo funciona y así acercarnos a aquello que podría ser un mundo fuera de quien lo percibe o desenvolverse en él.

Si bien el rastreo de estas visiones se remonta a las ideas de Platón y Aristóteles en la Antigua Grecia, es en el siglo XIX y la mayor parte del siglo XX cuando se desarrolla esta división entre dos posiciones filosóficas y epistemológicas conocidas respectivamente como Fenomenología y Positivismo las cuales incidirían en la manera como se orienta la investigación, particularmente en las ciencias sociales.

La primera, la fenomenología, se centra en las percepciones, en las experiencias subjetivas del individuo

...En la visión positivista, derivada del racionalismo, se asume que existe una realidad allí afuera de nosotros y que el investigador o el científico trata de construir leyes para indagar cómo funciona esa realidad...

Comte propone que para poder entender la sociedad hay que descubrir las leyes que son inherentes a ella, tomando el modelo de Newton, ejemplo de la ciencia para todas las sociedades modernas, porque de esta manera se podrían descubrir las leyes que regulan la sociedad y por consiguiente ponerle un orden al caos en que se vivía, al menos en la sociedad francesa. Ante la ausencia de Dios y de un monarca alguien debía regular la sociedad, estos debían ser los sabios.

Comte es el representante junto con Saint-Simón de esa postura epistemológica a la que dieron a conocer como positivismo pero que más adelante se conocería como Positivismo Francés al ser retomadas algunas de sus tesis principales en un nuevo movimiento de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX al que se conoce como los neo-positivistas, positivistas lógicos, o también conocido como Círculo de Viena, por el lugar donde se reunían sus integrantes. Este movimiento intelectual recoge las tesis del positivismo francés al considerar que es posible aplicar los métodos de las ciencias naturales al estudio de los fenómenos sociales. Asumen que se puede conocer la realidad de forma objetiva; que se pueden establecer leyes y hacer predicciones sobre esa realidad; que el método de la ciencia debe ser único; el mismo, tanto para las ciencias sociales como las naturales; que el investigador debe ser neutral en relación con el objeto de estudio y que debe buscarse precisamente la neutralidad para no contaminar el hecho observado con el sujeto que observa, entre otras suposiciones epistemológicas.

La visión positivista se suele presentar como una caracterización de las ciencias naturales cuando realmente lo que se buscaba con ello era unificar las ciencias favoreciendo principalmente a las que hoy conocemos como sociales, junto con la lógica y las matemáticas. No había sido el único intento por lograr la integración del conocimiento, lo había precedido la obra de Tomás de Aquino (1225-1274), en Suma

teológica. Ni sería el único, más adelante los neopositivistas organizaron La Enciclopedia Internacional de la Ciencia Unificada, que comenzó en 1938 pero que no se terminó, el último trabajo fue el de Thomas Kuhn titulado: La estructura de las revoluciones científicas (1969), y más recientemente E.O. Wilson propondría Consilencia (1999) y Robert Watson hablaría de Convergencia (2017).

El neopositivismo

Hay que mencionar sin lugar a dudas a Alfred Ayer (1910-1989), Rudolf Carnap (1891-1970) y al fundador de ese movimiento positivista Moritz Schlick (1882-1936), quien sentó las bases del neo-positivismo, también conocido como positivismo lógico marcando la pauta de lo que sería esa corriente epistemológica. En uno de sus primeros artículos, traducidos en 1977, sostiene que los conceptos que no tengan soporte empírico no son conceptos válidos para la ciencia. Los positivistas se preocuparon por definir lo científico de lo no científico a partir del rechazo por los conceptos de la metafísica, lo poético, el idealismo y el romanticismo, para decir que la ciencia trata sobre conceptos que estén fundamentados en observaciones empíricas y en trabajos rigurosos, lo demás no hace parte de la ciencia; pueden ser formas de conocimiento pero no son las formas científicas que pueden contribuir al conocimiento científico.

Al igual que en sus orígenes el positivismo lógico surge de una postura política, revolucionaria; hay un rompimiento con cualquier tipo de teología o de un dios trascendental, al igual que con las ideologías y de la filosofía alemana de su época a partir de dos elementos fundamentales: la lógica y la ciencia (<https://www.youtube.com/watch?v=nGoEWNzFl4&t=5s>).

También hay que mencionar a Ludwig Wittgenstein (1889-1951) quien influiría en el movimiento por sus estudios sobre la lógica y el lenguaje aunque rechazaría la manera como fue interpretado (Tamayo, 2018), y a Karl Popper

(1992-1994), aunque un poco más distante del grupo quien finalmente se distanció de los positivistas al afirmar que la verificación no era el elemento fundamental para probar las teorías, como lo sostenía la mayor parte de sus integrantes, sino más bien el principio de la falsación, asunto que por razones de extensión no puede profundizarse en este artículo. Para los entusiastas, consultar a Popper (1962) en su obra: La lógica de la investigación científica.

La escuela de Frankfurt

Esta forma de entender las ciencias sociales, al igual que los fenómenos naturales, se irradiaría por Europa y por los Estados Unidos y se convertiría en la postura hegemónica hasta finales de los años 60 cuando surge un movimiento revolucionario, de nuevo en Francia, conocido como Mayo del 68. Los estudiantes en París salen a las calles a protestar contra el "statu quo", caracterizado en ese momento por dictaduras en África y en América Latina, las mujeres doblegadas por el machismo y contra la sociedad de consumo, el desempleo. Se critica de parte de este movimiento cómo estaba estructurada en general la sociedad. Allí aparece con mucha más fuerza el feminismo que había empezado a desarrollarse en los Estados Unidos con las mujeres que habían empezado a participar de las actividades productivas en las fábricas de armamento durante la Segunda Guerra Mundial. Así como se cuestionaba el statu quo en la distribución del trabajo, el género y la política, también aparece la crítica sobre la forma como se aproximaba la ciencia a abordar los problemas sociales. En este contexto social se fortalecen así las críticas al positivismo desde lo que se da a conocer en esta década como Escuela de Frankfurt, dentro de la que hay que mencionar a Theodore Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973) y Jürgen Habermas (1929-). Este grupo surge como un movimiento neo-marxista, con influencia del psicoanálisis y la teoría crítica,

apoyando la crítica social y la manera como se obtiene el conocimiento para los fenómenos sociales. Son herederos además de la fenomenología de Heidegger (1889-1976) Edmund Husserl (1859-1938) y Maurice Merleau-Ponty (1908-1961).

La Escuela de Frankfurt afirma que los fenómenos sociales no son susceptibles de estudiar de la manera como se estudian los fenómenos naturales, tesis positivista; los fenómenos sociales son dinámicos y no estáticos. Al ser dinámicos no se pueden establecer relaciones causales ni hacer predicciones; se puede predecir cuándo se cae un objeto, cuando se va a observar una luna roja o un meteorito, porque ese tipo de fenómenos naturales tienen ciertas regularidades que obedecen a leyes, por consiguiente es posible predecirlos, pero no se puede predecir cuándo se va a caer un gobierno. Los fenómenos sociales pueden ser comprendidos, pero no pueden predecirse ni mucho menos controlados como sucede con los fenómenos que estudian las ciencias naturales, como había afirmado Wilhelm Dilthey (1833-1911) años atrás. Además, esta escuela adquiere un compromiso ideológico al ver las ciencias sociales como disciplinas que deben estar comprometidas con la emancipación de los pueblos.

Respecto al la distinción entre las formas de investigar, Jürgen Habermas, al tratar de entender la manera como se investiga, divide las ciencias a partir de tres paradigmas, concepto que se ampliará más adelante, entre: empírico-analíticas, hermenéutico-históricas y las críticamente orientadas. A cada una de esas posturas le atribuyó una epistemología, una ontología y una metodología, siguiendo la obra de Thomas Kuhn sobre: La estructura de las revoluciones científicas (1969). De este modo Habermas (1967) considera que las ciencias sociales hacen parte de las hermenéutico-históricas y las críticamente orientadas, mientras que las empírico-analíticas corresponden más a las ciencias naturales, las cuales siguen un paradigma positivista.

En consecuencia el investigador social que siga metodologías de este paradigma estaría enmarcado en una postura positivista y por consiguiente se le podrían atribuir las críticas que se le hacen a esta postura al pretender acercarse a los fenómenos sociales desde el método experimental y estadístico de las disciplinas naturales, por lo que no sería propio de su disciplina hacer este tipo de indagaciones sobre los fenómenos sociales. Pero son Guba y Lincoln en 1994, quienes realmente empiezan a hablar de investigación cualitativa y cuantitativa, diferenciando las formas de hacer investigación desde el punto de vista metodológico, la investigación cuantitativa soportada en el positivismo y la cualitativa soportada en la fenomenología, dicotomía que tendría repercusiones en la conformación de las comunidades académicas y en la manera de investigar.

¿Cómo se manifestaría la distinción entre investigación cualitativa y cuantitativa?

En primer lugar a partir de los libros de texto. Los libros de metodología en los años 80 y 90 se especializan, hay libros que tratan solamente los temas de investigación social desde la perspectiva estadística, las pruebas estadísticas, los diseños de instrumentos y cuestionarios, todo ello con el fin de verificar hipótesis, o siguiendo un método inductivo, se presentan diseños intra-sujeto. Por su parte aparecen libros de orientación más fenomenológica o cualitativa, son libros que hablan de la investigación cualitativa desarrollando las pautas para llevar a cabo etnografías, entrevistas en profundidad, y diarios de campo como instrumento de recolección de información. Eso repercute en los seminarios de investigación, por cuanto empiezan a aparecer en las universidades seminarios de investigación cualitativa y por separado los de investigación cuantitativa. Las posturas epistemológicas son las que marcan la pauta de cómo se ordena la investigación en el mundo académico, incluso en algunas

universidades se exige, a los estudiantes, que inscriban su investigación ya sea como cualitativa o cuantitativa. Deberán declarar cuál es su postura epistemológica, una de dos pero quien declare que es cuantitativa asumirá el riesgo de recibir todas las críticas al positivismo.

Otra forma en que se fundamenta el problema es con las revistas, unas revistas se especializan en la investigación cualitativa y otras, en cuantitativa.

La comunidad académica también se fragmentó criticándose unos a otros; para los positivistas los demás eran investigadores “blandos” y para los fenomenólogos los demás eran “cuadrículados”. Los grupos académicos se conformaron según fuera su postura epistemológica. Estas son algunas formas en que se ha manifestado el problema, con la consecuencia que se inducía a los estudiantes a que tomaran partido y así reproducir la dicotomía.

¿Cuáles han sido las consecuencias de la dicotomía?

Principalmente hay un “daño colateral” con la utilización de las estrategias metodológicas y técnicas de recolección de información. Se hace uso de esta metáfora para demostrar que con la distinción entre posturas epistemológicas hubo un daño colateral sobre el empleo de las estrategias metodológicas, porque realmente los métodos no están ineludiblemente ligados a uno u otro paradigma, pero al usar la denominación cualitativo y cuantitativo inmediatamente se asoció con los métodos. De este modo el empleo de cuestionarios y su análisis con técnicas estadísticas se convirtió en sinónimo de positivismo, al igual que cualquier intento de observación sistemática, o el empleo de diseños experimentales, etc, mientras que el empleo de imágenes, entrevistas en profundidad, diario de campo y estrategias como la etnografía o la Investigación Acción se asociaron con la fenomenología. De esa forma se empezó a fragmentar la aproxima-



Fotografía - Alberto Motta

ción metodológica y se asignaron los métodos a una y otra postura sobre la base de lo que había sostenido Kuhn, al decir que los paradigmas tienen sus propios modelos de investigación.

¿Qué es un paradigma?

Thomas Kuhn define el paradigma como un conjunto de suposiciones acerca de la realidad, el paradigma define objetos de estudio, adopta experimentos modelo y supuestamente es caracterizado por unos métodos para hacer investigación, todo esto acordado por comunidades científicas dominantes en distintos periodos de tiempo a lo largo de la historia de la ciencia. Los paradigmas, cubren un periodo largo de lo que llama ciencia normal que finalmente entra en crisis al no poder resolver algunos problemas de investigación y finalmente el paradigma es reemplazado por otro, sin olvidar que cuando Kuhn desarrolla su noción de paradigma lo hace a partir de su trabajo sobre la historia de la física. A lo que habría que sumarle que la afirmación de Kuhn sobre que cada paradigma es caracterizado por su propia aproximación metodológica, no es cierto. Quienes han revisado los argumentos de Kuhn han comprobado que los paradigmas no se caracterizan por métodos particulares. Laudan (1985) al revisar el tra-

bajo histórico de Kuhn sobre la física no encuentra que cada paradigma esté caracterizado por una aproximación metodológica, lo que condujo a distinguir entre las disciplinas a partir del método fundamentado en un error histórico y a separar las disciplinas. De acuerdo con esta división, ¿dónde quedaría la psicología, o la economía cuando es inherente a ellas valerse de distintas aproximaciones metodológicas? Además porque si se tratara de paradigmas, dentro de cada disciplina hay distintas teorías o paradigmas que conviven y no se sustituyen, como supone la noción de paradigma, que por cierto solo es válida para el periodo de la física del siglo XVII.

Cuestionamientos a la dicotomía

Eisner (1991), afirma que todos los investigadores cualitativos, realmente están adoptando la forma blanda del positivismo porque al fin y al cabo están buscando explicar y comprender los análisis, solo que lo hacen de una manera menos rigurosa. Las estrategias que guían la investigación al igual que las técnicas de recolección de información no están necesariamente ligadas a un tipo particular de visión filosófica de la ciencia, por eso carece de sentido recurrir a ellas para distinguir entre las distintas posturas.

Las estrategias de investigación: etnografía, la aplicación de un cuestionario, la realización de una entrevista en profundidad, un análisis estadístico, no están ineludiblemente ligadas a un paradigma (Páramo y Otálvaro, 2006).

Las aproximaciones metodológicas dependen más de las circunstancias y de las preguntas del proyecto de investigación, en otras palabras, los investigadores no son cualitativos o cuantitativos, tienen preguntas que indagan por información cualitativa, cuantitativa o de ambos tipos. No se puede perder de vista además que el investigador puede valerse de ambos tipos de técnicas de recolección de información dentro de una estrategia de investigación porque le pueden ayudar a entender mejor el problema. Puede que no haya preguntas neutrales, como afirmaba Bordieu (1987), pero eso no obliga a concluir que los hallazgos de la investigación social están tan comprometidos con la teoría, la ideología, los conceptos o con la enculturación y que no pueda justificarse ninguna pretensión de validez sobre lo que se observa o se investiga. El propósito de la investigación es precisamente trascender la subjetividad de las percepciones individuales, y el control que ejercen las concepciones culturales para llegar a conocer un mundo que es externo al sujeto ya sea en parte producto de nuestra propia construcción social. Parafraseando a Gordon (2003), contamos con pruebas suficientes, aunque solo sea por el éxito práctico de la investigación, de que no es imposible alcanzar el conocimiento.

El investigador busca describir, comprender, o explicar fenómenos de su interés. Algunos pueden ser explicados a través de métodos experimentales, como el comportamiento de elección (Herrnstein, 1997; Rachlin, 2002). Otros no, requieren de la indagación menos estricta para entender dinámicas sociales, como cuando se hacen estudios etnográficos. Las metodologías ni son inherentes a los paradigmas epistemológicos como tampoco lo son las disciplinas. Para que una distinción sea lógica, debe

haber una clasificación exhaustiva, y excluyente. Hay muchas disciplinas como las neurociencias, la deontología, la geografía humana y muchas más que son el resultado de la unión entre otras disciplinas y por supuesto combinan conceptos y aproximaciones metodológicas. ¿Dónde quedarían estas transdisciplinas dentro de la distinción entre ciencias empírico-analíticas, hermenéutico-históricas y las críticamente orientadas?

Por otra parte, toda aproximación cuantitativa en ciencias sociales está basada en aproximaciones cualitativas, es decir, en una definición de unos objetos de estudio que requieren una definición conceptual, es decir, que tiene que ver con lo cualitativo. Toda investigación en últimas es interpretativa; se interpretan los resultados y ese es un ejercicio que hace el investigador para darle sentido a los datos, ya que estos de por sí no hablan solos, deben ser interpretados y a partir de allí es que cobran sentido.

Quienes critican la pretensión de la objetividad exageran al rechazar algunos supuestos de la ciencia como la importancia de la rigurosidad en las observaciones que se aplican a los fenómenos sociales, porque ¿Cuál sería entonces el sentido con que algunos profesores-investigadores le piden a sus estudiantes que hagan sus entrevistas en profundidad? ¿Por qué les piden rigurosidad? Si no es por el hecho de pensar que se está buscando conseguir conocimiento válido, o creíble?

No es del todo cierto que quien fundamenta su trabajo en entrevistas en profundidad para comprender mejor al sujeto sobre el cual investiga lo hace de manera más válida o autónoma que cuando se hace mediante otras aproximaciones metodológicas, en la medida en que cuando un individuo habla de sí mismo lo hace desde las categorías sobre las cuales la sociedad le ha construido su self o la noción que tiene de sí mismo. Por lo que al igual que en otras observaciones, las que se le pide que haga sobre sí mismo las estaría haciendo inevitablemente a par-

tir de las categorías con las cuales ha sido construido como sujeto (Páramo, 2008).

Muchos de los científicos más reconocidos de la historia no pueden ser clasificados como cualitativos ni cuantitativos. Complementando el argumento de Padrón (2018): ¿Dónde se ubicaría dentro de la dicotomía a Einstein? a Darwin? Lista a la que habría que agregar a Bandura, Dewey, Pinker, Piaget, quienes han hecho aportes a la educación sin que se caractericen por adoptar una aproximación metodológica particular.

Para que una categoría funcione debe ser excluyente y exhaustiva, por eso es posible afirmar que la dicotomía no es lógica, en la medida en que no cumple con los criterios de exhaustividad y exclusión. Si se revisa por ejemplo el libro de investigación de Strauss y Corbin: Teoría fundamentada, traducido como: Bases de la investigación cualitativa (Strauss y Corbin, 1998), se menciona la importancia de crear los códigos, de clasificarlos, de darles evidencia empírica que los soporte, lo que no concuerda muy bien con los argumentos de la investigación cualitativa, por lo que se puede afirmar que no hay un criterio claro de exclusión entre una categoría y la otra.

Por el contrario, resulta conveniente integrar métodos, no se quiere decir que es posible mezclar posturas epistemológicas; no se puede sostener que la realidad es objetiva a la vez que es construida socialmente. Firestone (1987), investigador educativo, es de los primeros en mostrar la conveniencia de combinar métodos cualitativos y cuantitativos en los estudios pedagógicos.

Además, muchas veces los datos cualitativos son la base para la información cuantitativa, por eso algunos llaman a esta integración el síndrome de las botas sucias (Denzin y Lincoln 1989), porque se supone que investigador que trabaja sobre la realidad más directa con lo cualitativo, con las personas, haciendo entrevista en profundidad, es el que se mete en el "barro", pero con base en esa infor-

mación es que el otro investigador, el que los analiza de manera sistemática, hace análisis complementarios, y quizás a partir de estos análisis diseña investigaciones con el fin de explorar la posibilidad de generalizaciones a la población y aportar a la teoría.

Finalmente, cuando se combinan aproximaciones metodológicas se mejora la validez de los resultados, se contribuye a aumentar la seguridad de los datos, a que sean más creíbles y a comprender mejor el problema por el que se indaga o se desea resolver.

¿Un tercer paradigma?

¿Si no se trata de investigación cualitativa y cuantitativa, o fenomenología y positivismo, habría lugar a un tercer paradigma? Johnson y cols. (2007) afirman que la guerra entre los paradigmas ha llegado a su fin y proponen un tercer paradigma centrado en en lo que a comienzos del siglo XX, Charles Peirce (1839-1914), John Dewey (1859-1952) y William James (1842-1910) denominaron Pragmatismo. Esta postura sostiene que lo que es verdad es lo que es útil. Una teoría se juzga como verdadera no solo por su coherencia lógica sino por su capacidad para resolver problemas ya que las ciencias sociales tienen un compromiso con las soluciones de los problemas de sus objetos de estudio. ¿Cómo saber si una teoría es verdadera o no? Por su capacidad de resolver problemas responde el pragmatismo. Si hay un problema acerca del aprendizaje para la adquisición de una segunda lengua y se tienen dos teorías acerca de cómo se aprende una segunda lengua. La verdadera será aquella que permita enseñar la segunda lengua de forma más eficiente. Si el maestro tiene un problema de cómo manejar el aula para que los niños se sientan motivados se puede probar una u otra teoría a partir de sus logros. El interés de la pedagogía está en contribuir al conocimiento en la medida en que ese conocimiento ayude a resolver los problemas de la educación. Para el pragmatismo, el trabajo de la ciencia no es neutral sino

que debe estar orientado a la resolución de los problemas de la sociedad. Se considera verdadera aquella teoría que conduzca a identificar las influencias del ambiente sobre los comportamientos de las personas y, en la medida en que se encuentren estas relaciones, generar cambios en dichas formas de actuación. Por consiguiente lo que se deriva de esta postura es orientar la investigación y el diseño de programas sociales en términos del éxito que hayan tenido las teorías para alcanzar un fin.

Conclusiones

La búsqueda del conocimiento de finales del siglo XIX y el XX se asocian a movimientos revolucionarios de tipo político; no es un asunto meramente filosófico o epistemológico como se suele presentar en los círculos académicos. Develar estas raíces puede contribuir a entender los orígenes de la dicotomía entre fenomenología y positivismo y por consiguiente de los conflictos que han fragmentado la comunidad académica.

La distinción entre investigación cualitativa y cuantitativa es abstracta, ilógica, y su conveniencia no ha sido clara; por el contrario, ha generado perjuicios en la comprensión y solución de los fenómenos sociales. Es limitada su utilidad y ha llevado a infortunadas consecuencias en el medio académico y retrasado el desarrollo del conocimiento (Firestone, 1987; Eisner, 1991; Allwort, 2012; Páramo, 2015; Padrón, 2018).

Lo que busca un investigador es comprender, describir, explicar y en el mejor de los casos predecir. Algunos fenómenos individuales y sociales son susceptibles de ser explicados mediante experimentos (la conducta de elección, el aprendizaje y muchos procesos cognoscitivos, como la percepción, la memoria, el estilo cognoscitivo, la motivación, por ejemplo); a otros, se les puede aproximar mediante técnicas estadísticas (deserción escolar, pobreza, intención de voto, etc.) cuando la pregunta del investigador

tiene que ver con la generalidad del fenómeno; y otros más mediante exploraciones subjetivas (maltrato, emoción, experiencias) o descripciones a partir de observaciones directas (agresión, usos del espacio, actitudes).

Puede que para algunos investigadores sus preguntas estén enmarcadas dentro de posturas como la fenomenología, la teoría crítica, la epistemología feminista y que todas sus preguntas de investigación estén dentro de alguna de estas visiones filosóficas, pero no necesariamente todo investigador tiene que aferrarse a una de ellas. La mayor parte de los investigadores no tienen esos compromisos sino con la búsqueda de un conocimiento que pretende la verdad y no por ello deben calificarse de positivistas para indilgarles las críticas que se le hicieron a esta postura en su momento. En ese sentido un investigador puede hacer un estudio de tipo correlacional pero además hacer entrevistas en profundidad y eso no lo califica dentro de una postura epistemológica particular. Los investigadores de la pedagogía no tienen por qué matricularse en la “guerra entre los paradigmas” que ha producido más consecuencias negativas que avances. Porque además, ya no hay positivistas; quienes pelean contra el positivismo lo hacen contra fantasmas; hoy en día no hay quien sostenga que es posible conseguir verdades apodícticas o absolutas, la completa neutralidad del investigador; o la objetividad, como algo absoluto. Por el contrario, se han aceptado muchas de las críticas que se han incorporado a la investigación social, acogiendo no obstante, el rechazo a la metafísica como explicación válida en la investigación; el papel de los datos empíricos como fuente importante de conocimiento continúa valorándose al igual que la vinculación de la lógica y la matemática para comprender los fenómenos (Singer, 2005) y no renuncia a la posibilidad de construir un conocimiento aunque sea provisionalmente verdadero, como sostendría Popper al referirse a que no existe conocimiento absoluto o teorías absolutamente ver-

daderas sino que se mantienen como verdaderas de forma provisional, mientras puedan surgir observaciones o pruebas que refuten tales teorías.

La pregunta es lo que va a orientar la forma en que se plantea el problema de interés; el investigador no es cualitativo o cuantitativo, puede hacer preguntas que llevan a recoger información cualitativa, cuantitativa o una combinación de las dos, pero la pregunta no compromete necesariamente al investigador dentro de una postura epistemológica.

Contrario al daño colateral que generó la “guerra entre paradigmas” en relación con el empleo de las estrategias y técnicas de recolección de información, la combinación entre distintas aproximaciones metodológicas aumenta la validez o credibilidad de los estudios que se llevan a cabo. En lugar de distinguir entre metodologías, es necesario analizar los pro y los contra de los métodos específicos que se utilizan dentro de una investigación sin rechazar algunos de plano.

Las técnicas pueden ser cualitativas, cuantitativas o mixtas, pero distinguir la investigación a partir de los métodos no es benéfico y resulta irrelevante porque el empleo de una metodología no es lo que le da carácter a la investigación, no define su propósito ni su postura epistemológica. Y más complicado resulta denominar la investigación como “Cuali-Cuanti”, porque al unirlos se da a entender que es posible fusionar los elementos epistemológicos de uno y de otro, asumiendo un eclecticismo epistemológico, lo cual resulta ilógico; es como suponer que la tierra es redonda pero a la vez es cuadrada. Si se asume que la realidad es objetiva no se puede asumir a la vez que la realidad es construida socialmente. La noción: “métodos mixtos” solo tiene sentido al hablar sobre métodos, pero no como un paradigma de investigación.

Los libros de texto que orientan cómo hacer investigación ya no son los de las décadas de los 80 y 90. En los últimos años han aparecido libros de texto que

...Hay muchas formas de investigar y de producir conocimiento, excluir unas lo que hace es estancar los avances...

bien incluyen un capítulo de métodos mixtos y otros ya figuran en sus títulos a esta nueva tendencia (Creswell y Plano, 2017; Teddlie y Tashakkori, 2008; Green, 2007). Han comenzado a aparecer revistas sobre los métodos mixtos como la “Journal of mixed methods research”, o la “International Journal of multiple research approaches”, entre otras. Además está el “Handbook of mixed methods research” (2003).

Hay muchas formas de investigar y de producir conocimiento, excluir unas lo que hace es estancar los avances. Cuando el autor de este ensayo habla de investigación alternativa (Páramo 2015), pretende hacer valer otras formas de investigación que no se reconocían antes en la investigación tradicional sin desconocer estas últimas.

La investigación no puede fragmentarse, hay que buscar la manera de llegar lo mejor posible a comprender y explicar los fenómenos sociales, a conseguir la verdad, en la medida de lo posible, buscando las mejores estrategias de investigación para lo cual habrá que conseguir igualmente la convergencia o consiliencia de las disciplinas.

Referencias

Allwood, C.M. (2012). The distinction between qualitative and quantitative research methods is problematic. *Qualitative and Quantitative*. Vol 46. pp: 1417-1429.

Bordieu, P. (1987). Las estrategias de la reproducción social. Ed. Siglo XXI.

Creswell, J. y Plano, C. (2007) *Desining and conducting mixed methods research*. Thousand OAKS. CA.

Denzin y Lincoln (1994) *Handbook of Qualitative Research*: Sage Publications London.

Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York, NY: Macmillan Publishing Company.

Firestone (1987) *Meaning in Method: The Rhetoric of Quantitative and Qualitative Research*. Educational Researcher.

Gage (1989) *The Paradigm Wars and Their Aftermath A “Historical” Sketch of Research on Teaching Since 1989*. Vol 18. pp 4 – 10.

Gordon, S. (1995). *Historia y filosofía de las ciencias sociales*. Ed Ariel. Barcelona.

Green, J., Willis, K., Hughes, E., Small, R., Welch, N., and Daly, J. (2007) *Generating best evidence from qualitative research: the role of data analysis*. *Aust N Z J Public Health*. Vol 31. (6) pp: 545-550

Guba, E., y Lincoln, Y. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. *Handbook of Qualitative Research*. 1st ed: pp: 105-117

Habermas, J. (1967) *Conocimiento e Interés*. Ed. Taurus. Madrid.

Harré, R. 1972. *The Philosophies of Science: An Introductory Survey*. London: Oxford University Press.

Herrnstein, R. J. (1961). Relative and absolute strength of response as a function of frequency of reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 4, 267-272.

Johnson, G., Langley, A., Melin, L. & Whittington, R (2007) *Strategy as Practice*. *Research Directions and Resources*. Cambridge University Press,

Cambridge. *Strategy as practice research directions and resources*. New York, NY: Cambridge University Press.

Kuhn, T. (1969). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica, México.

Laudan, L (1967): *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos, Madrid.

Padrón, J. (2018). *Crítica al dualismo cuantitativo/cualitativo en la investigación científica*. Conference Paper.

Páramo, P & Otálvaro, G (2006). *Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos*. Cinta de Moebio. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales* 25: 1-8.

Páramo, P (2008). *La construcción social de a identidad y del self*. *Revista Latinoamericana de psicología*. Vol. 40 No. 3 pp: 539-550.

Páramo, P (2015). *La falsa dicotomía entre investigación cualitativa y cuantitativa*. En: P. Páramo: *La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Popper, K. (1962). *La Lógica de la investigación científica*, Sánchez Zabala, V. (trad.), Madrid: Tecnos.

Rachlin H (2002). *Altruism and selfishness*. *Behav Brain Sci*. Vol 25 (2): 239-50

Schlick, Moritz. *Epistemological Writings: The Paul Hertz / Moritz Schlick Centenary Edition of 1921 With Notes and Commentary by the Editors*. Translated by Malcolm F. Lowe. Edited, with an introd. and bibliography by Robert S. Cohen and Yehuda Elkana. Boston: D. Reidel Pub. Co., 1977.

Singer, M. (2005) *The legacy of positivism*. The Palgrave Macmillan. UK.

Strauss, A. y Corbin, J. (1998) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Sage Publications.

Tamayo, A (2018). *Ensayos sobre Wittgenstein*. Bogotá: Editorial Aula

Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2003) *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage Publications.

Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2006) *A general typology of research designs featuring mixed methods*. *Research in the schools*. Vol 1 pp: 12 – 28.

<https://www.youtube.com/watch?v=nGoEWNezFl4&t=5s>

Ciencias pedagógicas y didácticas: tensiones epistemológicas



Robinson Roa Acosta

Doctor en Educación, Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Universidad del Valle. Profesor Investigador. Departamento de Biología y Departamento de Postgrado en Educación. Grupo de Investigación Conocimiento Profesional del Profesor de Ciencias. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Oficina 307. Coordinador IED San Carlos. Bogotá.



Edgar Orlay Valbuena Ussa

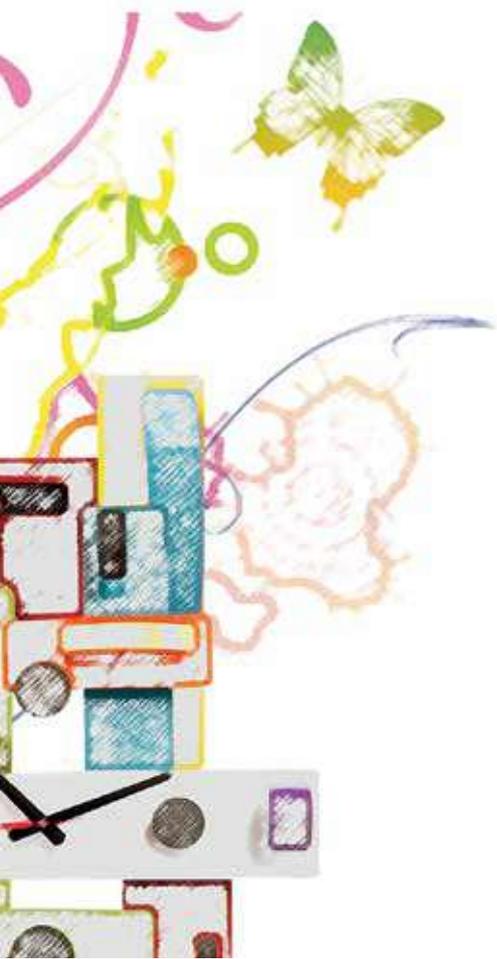
Doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales. Universidad Complutense. Coordinador del Grupo de Investigación Conocimiento Profesional del Profesor de Ciencias. Departamento de Biología. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Oficina 307.



Resumen

Las tensiones *en* los territorios académicos y las presiones *entre* estos, y las que los territorios de los Estados ejercen para superponer sus ideologías sobre estos, advierten sobre lo fundamental de que las ciencias sostengan o consoliden cierta autonomía. Este escrito busca manifestar como la didáctica y la pedagogía han sido circunscritas especialmente en las ciencias humanas, sociales o de la educación. Las ciencias naturales no las incluyen en su territorio, no obstante, han bebido mayoritariamente de sus epis-

temologías. En este sentido, se pone en evidencia lo que significa para la didáctica y la pedagogía estar sometidas a varias ciencias, y se propone entonces la emergencia y reconocimiento de la *didáctica y pedagogía como ciencias*, asidas bajo este territorio académico, con sus propios objetos, discursos, gramáticas, lógicas, lo cual significaría alcanzar mayor autonomía y reconocer el estatuto epistemológico de la pedagogía y didáctica que orienta el conocimiento del profesor como objeto propio en la práctica.



posicionamiento de objetos y lógicas de investigación en las ciencias que luchan por mantener su territorio de acuerdo a su o sus epistemologías fundantes. En sus dinámicas los territorios académicos no solo experimentan tensiones y presiones entre ellos sino que además están expuestos a la fuerte presión que ejercen los territorios de los Estados que buscan supeditarlos a través de las políticas económicas para la financiación de la investigación. En este escrito, es el interés abordar lo que ha acontecido con la didáctica y

idad de sus miembros, su cultura, creencias, conocimientos, tradiciones, técnicas, tecnologías, tiene sentido tanto para los Estados como para los académicos que constantemente ponen en juego sus estructuras y organización para persuadir la manera de pensar de sus integrantes. Para el caso específico de la didáctica y la pedagogía, resulta potente poder ser reconocidas bajo su propio territorio académico *ciencias didácticas y pedagógicas*, dado que puede representar el “blindar” y fortalecer cada uno de

...En sus dinámicas los territorios académicos no solo experimentan tensiones y presiones entre ellos sino que además están expuestos a la fuerte presión que ejercen los territorios de los Estados...

la pedagogía cuyo estatuto epistemológico entra en este juego de múltiples tensiones.

Vale la pena decir desde ya que lo que se ha denominado ciencias de la educación se ha puesto mayoritariamente al servicio de los Estados, además de ser fuertemente influenciadas por varios campos de investigación con diversos conocimientos, por lo que la identidad de los profesionales de la educación se encuentra diluida, su cultura académica proviene de otras ciencias –naturales, sociales, humanas– que fácilmente ingresan a las ciencias de la educación. En este sentido, los Estados –y con estos los organismos nacionales e internacionales– encuentran en estas ciencias la categoría más importante para hacer realidad sus políticas y controlar a su vez el funcionamiento de las universidades y colegios invisibilizando el conocimiento profesional del profesor.

El territorio, entendido según Becher (2003) como idea abstracta –categoría– desde la cual se adviene la iden-

sus campos, generando mayor identidad para sus miembros: profesores y profesores investigadores.

Desde la visión del territorio Estado la pedagogía y la didáctica son disciplinas que no tienen injerencia de fondo en la toma de decisiones sobre las políticas en educación, su incidencia es mínima. La enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento, el estudiante y el profesor y las múltiples relaciones entre estos y el contexto, no son problematizadas en la realidad de su complejidad, lo que impera es el costo *per capita*. De allí que muchas veces las decisiones que se toman en materia educativa buscando mejorar la calidad en esta, tengan un efecto contrario, incluso contraproducente, si se tiene en mente la responsabilidad que subyace a la profesión de enseñar, en *stricto sensu* de lo que ello implica tanto en la práctica como en la teoría.

Se puede afirmar que existe perplejidad respecto a cómo entender la didáctica y la pedagogía y su relación con la educación, y otras ciencias,

Palabras clave

Territorio académico, campo de conocimiento, pedagogía, didáctica, educación.

Introducción

Como veremos, las tensiones y presiones, *en* y *entre* los territorios académicos –campos para Bourdieu (2003), territorio para Becher (2001)– y los territorios de Estado, entendidos como intereses políticos, conocimientos que regulan la políticas en educación, son la constante en la dinámica de producción de conocimiento y en el

dado que se han hecho poco formales y académicas al amparo de las ciencias de la educación, su autonomía e independencia no es reconocida, los profesores y profesores investigadores, no obstante de ser los representantes de la pedagogía y la didáctica no parecen tener mayor identidad con éstas

Para dar cuenta de tales asuntos con mayor detalle, buscaré desarrollar referentes en cuanto a lo que se entiende por territorios y campos de investigación, para en clave de esto, continuar con la exposición de las confusiones y usos que se han dado a la didáctica y la pedagogía, en especial, y de la educación en general. Posteriormente, se explicitan algunos autores que han declarado a la didáctica y la pedagogía contenidas en las ciencias sociales, humanas o de la educación. Ante todo lo anterior, se continúa con el anuncio sobre lo fundamental de pensar en las *ciencias didácticas y pedagógicas* como territorio académico de investigación y producción de conocimiento propio, y de formación y ejercicio profesional del profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje. Finalmente se esbozan algunas ideas a manera de conclusiones.

Campo, territorio académico y territorio de Estado

El paso de concebir el conocimiento de manera homogénea –unificado alrededor pocos objetos de estudio– a la heterogénea –diversidad de objetos, enfoques y formas de conocer– (Spencer, 1992) es sin duda uno de los aspectos más fundantes para pensar en las condiciones actuales de las ciencias y la tecnología, en la conformación de culturas, sociedades, economías, Estados. Se puede decir que la evolución del conocimiento ha transformado el mundo a la vez que lo ha dividido en territorios, no solo geográficos sino también epistemológicos y ontológicos, académicos, en cuanto a quienes constituyen territorios de conocimiento.

Toulmin (1977, p.155) afirmaba “La división de las vidas y las actividades intelectuales de los hombres en disci-

plinas distintas es fácil de reconocer como un hecho.” Si ciertamente la compartimentación del mundo por parte del hombre es un hecho, como ardid para comprenderlo, es un hecho lo que esto ha significado también para él mismo y para su lugar de vida, territorio de los Estados.

Se puede advertir que el parcelar el conocimiento es obra de grupos de personas que se salieron de la realidad, de lo superficial, de lo común, de las apariencias, de la concepción que predominaba sobre el mundo, empezaron a pensar y a interactuar con su entorno en busca de “cambiarlo para su beneficio”. Los Estados como territorios se han constituido a fuerza de poder ejercer el control de su cultura y de tomar decisiones sobre su presente y futuro que guíen su porvenir. Los dos territorios –académico y de Estado– se encuentran cada vez más en una constante de presiones en la que pueden tenerse tanto afinidades como discrepancias.

Desde lo antropológico y sociológico, Becher (2001) y Bourdieu (2003), respectivamente, entre otros autores, se

han inclinado hacia la descripción e interpretación de la dinámica de las comunidades científicas, para lo cual han hecho uso de la idea de territorio y campo. En términos generales, Becher (2001) sostiene que las divergencias entre las disciplinas “...no se encuentran simplemente en las diferentes normas sociales que separan a los miembros de culturas académicas distintas, sino que derivan, al menos en parte de las características epistemológicas de las actividades que llevan a cabo los académicos.” (p.21). Es decir, los aspectos sociales influyen en la diferenciación de cada una de las culturas académicas, no obstante, los referentes epistemológicos desde los cuales realizan actividades los miembros de las disciplinas, tienen que ver con su cultura, de hecho destaca que “...las consecuencias culturales deben considerarse estrechamente derivadas de las consideraciones epistemológicas.” (p.20). Este autor reconoce distinciones que separan, distancian las disciplinas unas de otras y que ello obedece a la naturaleza de los conocimientos que las hace culturalmente diferentes.



Conociendo las particulares características de las disciplinas, que las acercan o distancian, Becher, encuentra en estas un comportamiento de tribus en un territorio, en este caso académico; ante esto, y las múltiples posibilidades en la naturaleza de los contenidos de conocimiento en los territorios, expresa que “...parece sumamente improbable que hallemos una prolija correspondencia uno-a-uno entre las formas de conocimiento y las culturas características de quienes las practican.” (Becher, 2001, p.198). Más aún escribe que, “...la naturaleza de las divisiones entre las disciplinas varía con la naturaleza de cada una de ellas: algunos límites son más flexibles que otros.” (Becher, 2001, p.59).

Hay que decir, que para este autor las tribus académicas cumplen un papel esencial en la identidad, la historia y la geografía de donde devienen como tradición disciplinar. Para esto destaca que: “Aunque en algunos contextos resulta conveniente representar las disciplinas como entidades claramente distinguibles y razonablemente estables, hay que reconocer que están sujetas tanto a la variación histórica como geográficas. ... esos cambios tienen su peso en la identidad y en las características culturales de cada disciplina.” (Becher, 2001, p.39).

Por su parte, Bourdieu (2003) hace un estudio sociológico a las disciplinas, que llama campos. En este entendido pretende dar luz para entender mejor las prácticas científicas a partir del mundo social que se vive en los campos que producen conocimiento. Parece entonces que la intención perseguida está en “aterriar” el mundo del conocimiento científico tradicional, que por siglos fue presentado como “autónomo, cerrado”, al mundo actual; con justificación válida, adquiere sentido su pronunciamiento: “La autonomía que la ciencia había conquistado poco a poco frente a los poderes religiosos, políticos o incluso económicos, y, parcialmente por lo menos, a las burocracias estatales que garantizaban las condiciones mínimas de su independencia, se ha debilitado considerablemente.” (Bourdieu, 2003, p.7).

En esto se explicita una concepción de cambio de la ciencia en la que la identidad que de manera prolija se había mantenido, se desvanece lentamente. Hay que decir, que el territorio que se había configurado y cuidado internamente por siglos empezó a tener contacto con el exterior, quizá siempre lo tuvo. La injerencia de algunas disciplinas –historia, antropología, filosofía- al investigar las disciplinas tradicionales, han descrito, interpretado y analizado la naturaleza y dinámica social interna en la construcción de conocimiento de estas ciencias, dejándolas al desnudo, esto facilitaría entonces (Latour y Woolgar, 1995 y Latour, 2001) comprender mejor las condiciones en las que se produce el conocimiento en los laboratorios, en los grupos de investigadores, las relaciones constantes que inexorablemente mantienen estos con el exterior.

Precisamente la idea de campo tiene como elementos esenciales para su comprensión el hecho de que “...está sometido a *presiones* (exteriores) y lleno de *tensiones*, entendidas como fuerzas que actúan para descartar y separar las partes constitutivas de un cuerpo.” (Bourdieu, 2003, p.87).

Luego entonces, esgrimir que un campo está blindado, cerrado, que sobre él no hay presiones políticas y económicas del Estado, sociales, con el fin de hacerlo ver como autónomo, es iluso. Además, el problema no está en que se denomine autónomo sino en que se está haciendo uso del término de manera reducida y determinista, absolutista, ya que se hace ver que él mismo conduce a la autonomía. Las fuerzas que operan en el interior del campo así como su autonomía –no absoluta, determinista, ni reducida- tienen razón de ser a propósito de las presiones que tiene que solventar, a la vez de que debe ejercer sobre otros campos o territorios.

Para Bourdieu (2003), la autonomía es “...una de las características que más diferencian los campos es el *grado de autonomía* y, a partir de ahí, la fuerza y la forma del *derecho de admisión* impuesto a los aspirantes a ingresar

en él. (p.87), es decir, la autonomía es una manera de restringir la entrada de nuevos miembros, es un filtro que disminuye la desconfiguración del campo en cuanto a la pertenencia al campo pero no en cuanto a las posturas críticas en su interior, tensiones.

La premisa fundante de todas formas es que quienes quieran ingresar al campo deberán adquirir la disciplina y gramática, aproximarse al o a los objetos (s), para subsistir en medio de las fuerzas y luchas constantes, a la vez que sopesar tanto las tensiones y presiones que conduzcan al campo a mantener o a alcanzar cierto nivel de autonomía.

Sin la pretensión de ahondar en los constructos de Bourdieu (2003), pero si destacar un elemento más que responde a la naturaleza de este escrito, cabe enunciar la siguiente cita: “Un sabio es un campo científico hecho hombre, cuyas estructuras cognitivas son homólogas de la estructura del campo y, por ello, se ajustan de manera constante a las expectativas inscritas en el campo.” (p.77).

Perplejidades entre la didáctica, la pedagogía y la educación

Las palabras didáctica y pedagogía no son recientes, mucho menos la de educación, todo lo contrario, subyace a estas varios siglos; Juan Amós Comenio, fue quien dio principalmente el contexto a las dos primeras con la producción escrita de la *Didáctica magna*, en el siglo XVII. Con esta, la divulgación de estas palabras ha tenido diferentes maneras de ser entendidas. Incluso, se han intercambiado sus significados y sentidos según el momento histórico, cultura académica y Estado. Es así como, haciendo énfasis en la didáctica se refieren a ella en términos de pedagogía, en otros casos se busca negarla o hacerla ver como un asunto meramente instrumental (Comenio, 2010), de manera semejante puede ocurrir que a la pedagogía se le dé un sentido instrumental (Fernández, 2000) o se la entre mezcle con

la didáctica (Pacios, 1980; Zambrano 2005 y 2006; Marín y Noguera, 2011; Noguera, 2012). Especialmente ante el instrumentalismo Schön (1992) y Stenhouse (1998 y 2010) han realizado críticas y elaborado propuestas, aunque ciertamente la didáctica y la pedagogía no son vistas por estos autores como campos de investigación, como si lo hacen con la educación en términos generales.

Con el uso de la palabra “...*Didacografía o método universal...*” (p.187), Comenio (2010) comprendía su concepción de mundo propios de su época, como ya lo mencionaba Díaz Barriga (1995) “Comenio... *“digno hijo de su siglo”, concreta un pensamiento educativo a 20 años de que Descartes publicara su Discurso del método, e incluso al decir que sus biógrafos establece un diálogo personal con dicho autor.*” (p.19). Este mismo autor declara que la ciencia moderna fue consecuencia de que Bacon, Galileo y Pascal iniciaran la revolución científica: “la ciencia al servicio de una nueva sociedad –el Estado nacional y las democracias parlamentarias-, que entierran los valores de la sociedad feudal, el surgimiento de nuevos valores para reconocer y orientar el conocimiento científico.” (Díaz Barriga, 1995, p.19). En este punto es de resaltar cómo la ciencia, la sociedad y el Estado mantienen desde hace siglos relaciones de dependencia, aunque también de independencia, de esto último es lo que la didáctica y la pedagogía han carecido.

Alrededor de lo anterior, Davini (2004) subraya que desde la matriz de origen de la didáctica, “...la disciplina se constituye en el ámbito de organización de las reglas de método para hacer que la enseñanza sea eficaz, basada en el sensual-empirismo de Bacon y en el realismo pedagógico de W. Ratke.” (p.45). Luego entonces, el momento vivido por Comenio marcó el paradigma desde el que enfocaría, con el tiempo, la enseñanza, se complejizaría, criticaría y se darían múltiples interpretaciones que se solapan, mezclan, entrecruzan.

Así mismo, la polisemia se hace presente tanto en la pedagogía como en la didáctica, al igual que los concurrentes entrecruces, constituyéndose estas en confusiones difíciles de dirimir, lo que ha dificultado la consolidación de sus estatutos epistemológicos de conocimiento fundante como disciplinas, lo que ha conllevado en parte a la falta de identidad y autonomía de las mismas.

Bachelard (2010) ya advertía al referente, que “¡En una misma época, bajo una misma palabra, hay conceptos tan diferentes! Lo que nos engaña es que la misma palabra designa y explica al mismo tiempo. La designación es la misma; la explicación es diferente.” (p.20).

Si bien es cierto que con Comenio se entiende la constitución de un método general para la enseñanza, ni esta, ni el conocimiento, el profesor y el estudiante, fueron objetos o sujetos de estudio, solo con el devenir de la dinámica de producción de conocimiento en la pedagogía y la didáctica a lo largo de estos últimos cuatro siglos ha sido posible tal condición. Según Lederman y Lederman (2015) la problematización de la enseñanza eficaz se aborda a inicio del siglo XX.

...La polisemia se hace presente tanto en la pedagogía como en la didáctica, al igual que los concurrentes entrecruces, constituyéndose estas en confusiones difíciles de dirimir...

Ciertamente, no obstante las posibles dificultades que la didáctica y la pedagogía han presentado para ser entendidas, se denota que cada vez más se han venido consolidando como disciplinas por la producción de su capital simbólico (Gabel, 1994; Fraser y Tobin, 1998; Abell y Lederman, 2007; Fraser,

Tobin y McRobbie, 2012; Lederman y Abell, 2014), al unísono que por la conformación de grupos de investigadores, desde los cuales se han generado varios énfasis de investigación sobre la enseñanza, estudiante, profesor, aprendizaje, metodología, contenidos, cultura, currículo, práctica, género, política, economía, metacognición, cambio conceptual y cultura (Bloom, Hastings y Madaus, 1971; Travers, 1973; Wittrock, 1986; Richardson, 2001; Stephens, 2003; Loughran, Hamilton, LaBoskey, y Russell, 2004; Skelton, Francis, y Smulyan, 2006; Vosniadou, 2008; Cochran-Smith, Feiman-Nemser, y McIntyre, 2008; Hacker, Dunlosky y Graesser, 2009).

Cabe expresar que para el caso de la educación, al ser tan amplia su dimensión y al ser llamada esta como ciencia (s) a la cual llegan varias ciencias, ésta puede llegar no solo a contener y absorber la pedagogía y la didáctica, sino también a diluirlas entre las posibles posturas de las ciencias. Dada la trayectoria, antigüedad, significado y alcance que tiene la educación para la humanidad, que es *sine qua non* a la formación ontológica del individuo que nace en una cultura, sociedad di-

Ante esto, tiene sentido, en parte, lo planteado por Martínez (2013) al declarar que "...la pedagogía y la didáctica tienen más cercanía con los maestros, con los formadores de maestros y con los estudiosos de la educación, mientras que la educación misma, como lo dice el "slogan" actual, "es asunto de todos"..." (p.61). Es oportuna esta posición aunque sigue dejando muy abierto el territorio al expresar que la pedagogía y la didáctica también estarían próximas a "los estudiosos de la educación". Adicionalmente, sería interesante poder pensar también esta cita en el sentido contrario y más restrictivo, a saber, los maestros –los formados como tal para serlo- y los formadores de maestros tienen más cercanía con la pedagogía y la didáctica que los que no se han formado en estas disciplinas.

En esta dirección, Díaz Barriga (1998) plasmaba que entender el campo de la didáctica requiere tener una cuidadosa mirada histórica sobre el desarrollo de la teoría didáctica, al igual que el sentido social y técnico-pedagógico que tiene cada época en la producción didáctica, lo cual no suele ser tenido en cuenta en los ambientes vinculados con la formación del especialista en educación, por lo que se origina que el saber didáctico sea conocido de manera altamente reduccionista, ya que en el mejor de los casos se limita a repetir como muletilla ideas o principios de algunos autores, sin comprender el debate estructural en que tales ideas o principios fueron expuestos. Esto tiene repercusiones en las concepciones que se elaboran y mantienen sobre la educación y la enseñanza, y por consiguiente en quienes la ejercen como profesores.

Inscripción de la pedagogía y la didáctica en varios territorios académicos de la ciencia

El territorio académico en el que usualmente se reconoce a la didáctica y/o la pedagogía es o son la (s) ciencia (s) de la educación. Así pues, Marín y Noguera (2011) han expuesto que de la *Didáctica Magna* deviene una fuerte tradición, no obstante destacan que

en la tradición germánica esta tuvo un giro desde el siglo XIX al ser incluida en la *Pädagogik* (ciencia de la educación, en singular), ya que esta tendría como punto clave de análisis la educación y no tanto la enseñanza.

Zambrano (2006) analizando la tradición francesa pone de relieve que las ciencias de la educación (plural), luego de intensas luchas y debates sostenidos entre los fervientes defensores y partidarios de una ciencia de la educación (singular), tuvieron luz propia desde mediados del siglo XX. Negando que sea la pedagogía –de origen psicologista- la ciencia de la educación- exclusivamente la que da cuenta del hecho educativo sino que todo lo contrario el mismo requiere una mirada plural y general según el pensamiento durkheniano. Argumentando este sentido plural, Zambrano (2005) señala que "Las ciencias de la Educación en Francia tienen por objeto de estudio el hecho educativo. Este objeto es multiforme, de ahí la participación de diversas ciencias que con sus métodos y enfoques buscan dar cuenta de su comportamiento." (p.19).

Según este mismo autor "Tanto la Pedagogía como la Didáctica dependen de las Ciencias de la Educación, y a la vez estas se alimentan de aquellas... estos dos conceptos...vistos desde su interior adquieren un estatus delimitado que logra diferenciarlos." (p.20). En este sentido, parece consistente la existencia de las ciencias de la educación ya que no solo reconoce a otras ciencias sino que además establece e identifica a la pedagogía y a la didáctica. Pero aun así, hace ruido que estas últimas estén supeditadas a las ciencias de la educación por un objeto tan general –hecho educativo-, cuando su objeto de investigación –la enseñanza- es mucho más específico. Esto no quiere decir que desde este objeto no se puedan hacer análisis generales e incluso más complejos retomando los conocimientos de otras ciencias.

Ahora, parece contradictorio que en la tradición académica germana se haya dado el giro de la didáctica –enseñan-

za- hacia una ciencia de la educación, dando menos realce a la enseñanza para en cambio priorizar la educación. Como se encuentra, tanto el plural como el singular de la ciencia bajo la nominación de educación han sido aplicados, no empero, la educación sigue teniendo un sentido general, en el que todos opinan, los Estados han mantenido la hegemonía sobre esta desde hace varios siglos dado lo que representa para los mismos.

Se puede especular que existe la tendencia a hacer prevalecer en los Estados el pensamiento de tradiciones académicas basadas en autores que tienen su origen en estos, en los que suelen aceptarse sus ideas. En este sentido, el sostener palabras y sus significados de acuerdo a la idiosincrasia del Estado y la académica, el hacer emerger nuevas palabras que den cuenta de un giro o simplemente el desconocer los antecedentes provenientes de otros Estados para asegurar el mantenimiento de la tradición cultural, es la constante de presiones entre territorios.

No sobra enunciar que algunos Estados son más proclives a estar sujetos a autores de otros territorios tanto académicos como de Estado. En todo esto, para el caso que nos acude, se advierte de fondo buscar desterritorializar/territorializar la didáctica/pedagogía ya sea en términos de lo académico y/o geográfico haciéndolas ver con origen y objeto de estudio aparentemente distinto. Se puede declarar que tal y como están pensadas las ciencias de la educación, da igual si escribe en singular, en tanto siga siendo generalizada a todas las ciencias, seguirán siendo un instrumento del Estado.

Camilloni (2008) reconoce que "...la didáctica es una ciencia social pero no es una ciencia autónoma. ... Es el resultado del esfuerzo por resolver problemas concretos que se presentan en la práctica social de la educación." (p.58) continúa justificando que "No es autónoma, porque se relaciona con otras disciplinas con las que comparte, necesariamente, teorías." (p.58).

Si nos situamos en la condición de la dinámica que ha tenido el conocimiento y las disciplinas desde finales del siglo pasado y en lo que llevamos del siglo XXI casi que resulta imposible encontrar disciplinas de conocimiento que no tengan relación con otras disciplinas a través de sus teorías, métodos, incluso objetos de estudio. Por lo que, no parece procedente expresar que la didáctica no sea autónoma solo por compartir algunos asuntos con otras disciplinas, esto conduciría a pensar que no hay autonomía en todas las disciplinas.

El reconocer que las disciplinas están en constante diálogo no es sinónimo de heteronomía. La autonomía no debería ser negada por el hecho de establecer relación con el exterior, con todo lo contrario: ser o hacerse consciente de las presiones, además de reconocer lo interno -tensiones-, es lo que puede brindar la posibilidad de alcanzar cierto -Bourdieu (2003)- nivel de autonomía, lo que permite diferencia las disciplinas y el derecho de admisión a la misma en tanto se asimile la especificidad de la gramática y objetos de investigación.

Quizá no es acertado negar la autonomía solo por el hecho de establecer relación con otras disciplinas, sino más bien por el uso interno que de las teorías se hace y el efecto que podrían llegar a tener con el exterior en una relación recíproca, pero sin perder sus identidad, su naturaleza. La autonomía no niega el establecer relación con el exterior, todo lo contrario, para alcanzarla es necesario abrir el campo para conocer los elementos que puedan ayudar a una mejor comprensión de los problemas de investigación. De acuerdo con Bustamante (2013) "... hablar de "autonomía" presupone un exterior, pues se es autónomo en relación con algo que estaría por fuera (de lo contrario, no tendría sentido hablar de autonomía)." (p.13-14).

Quizá Camilloni (2008) tenga razón al afirmar que la didáctica no es autónoma, si nos acogemos a que la autora la supedita a resolver problemas de



Fotografía - Alberto Motta

la "práctica social de la educación", si bien es cierto que la didáctica y la pedagogía tienen relación con esta práctica, como también lo podrían tener con lo económico, lo ético, lo ambiental, etc., no es su objeto o problema directo, como si lo es la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el currículo.

No se trata de desconocer la interacción, ni el papel de la pedagogía y la didáctica con el exterior, pero tampoco de ponerlas en función del mismo como ha venido ocurriendo con las ciencias que las contienen, ya que ahí si perdería su autonomía y objeto de estudio, la enseñanza, no lo social, o lo humano como unos párrafos más adelante bosquejaré. De hacerse suyos los problemas de la práctica social de la educación es por lo que se le endilgan a la didáctica, al igual que a la pedagogía y también a la educación, muchos de los males sociales, económicos, ambientales y políticos, cuando menos, ya que su objeto es tan general todos quieren decir, opinar sobre algo que tiene mucho más de fondo y de especificidad.

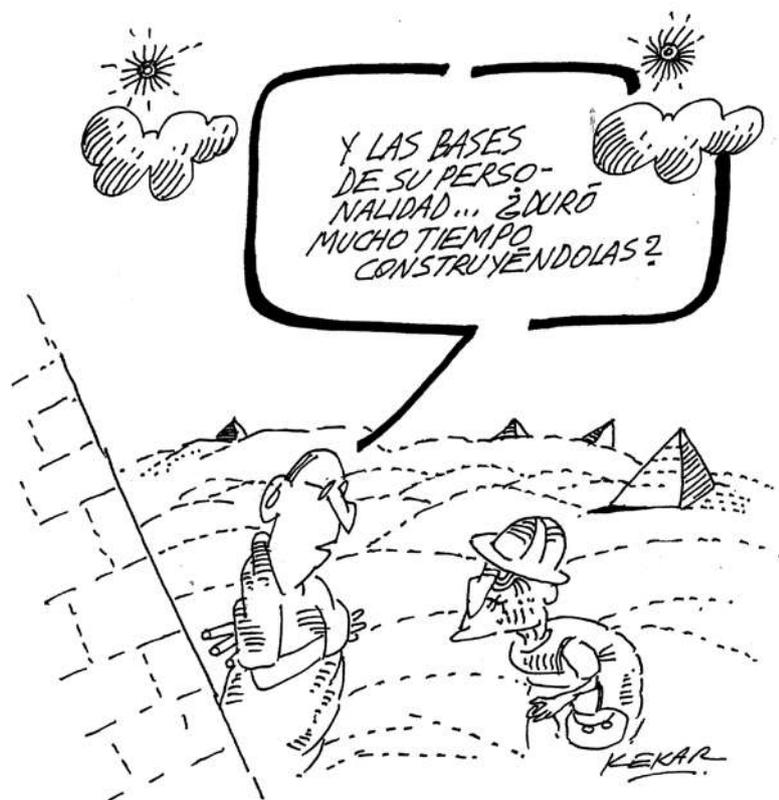
Razón tiene Davini (2004) cuando expresa que: "...la interdisciplinariedad en las ciencias sociales y humanas, cuando se ocupan de cuestiones de aprendizaje y de enseñanza, está lejos de ser una actividad legítimamente consolidada..." (p.43). Esta misma lógica de Davini (2004) se puede aplicar todavía más a las ciencias de

la educación, la cual incluso ampara las ciencias sociales, humanas, si se quiere también otras: políticas, económicas, no sería extraño que estas en algún momento esgrimieran que la pedagogía y la didáctica se ubican en sus territorios académicos. Ante esto, con toda claridad Ruiz (2013) ya expresaba:

Quando nos referimos al mundo de la educación nos estamos refiriendo, también, a un ámbito de definición de política pública por parte del Estado y de organismos supraestatales que condicionan dichas políticas. Estamos, igualmente, ante una importante *área de negocios* para distintos agentes económicos. En ambos casos, la idea de producción de conocimientos está o bien subordinada o bien es resistente a la funcionalidad del sistema (político, económico)... (p.72)

Luego entonces, el querer hacer salir a la pedagogía y didáctica, más que todo, del territorio de las ciencias de la educación -aunque también de las otras ciencias pero en menor grado-, es justamente porque desde esta, puesta en manos de burócratas, capitalistas y políticos, y otros agentes, no se reconocen aspectos arraigados a los complejos procesos educativos, entre los que está, la enseñanza como objeto de investigación.

En este orden de ideas, y siguiendo los planteamientos sobre la dinámica y características de los territorios y campos de conocimiento -Becher (2001) y Bourdieu (2003), respecti-



vamente- se torna pertinente pensar que la didáctica y la pedagogía alcancen mayor nivel de autonomía e independencia, por lo que se propone que se reconozcan dentro de un territorio académico propio -*ciencias didácticas y pedagógicas*- caracterizado como un sistema simbólico con estatuto epistemológico propio cuyos objetos -enseñanza, aprendizaje, currículo, evaluación- estarían regulados por una gramática propias que configuran sentido y significado a las prácticas del profesor.

Ante esto es fundamental expresar que a la didáctica y la pedagogía como disciplinas les es necesario que posicionen sus propias epistemologías, teoría y objetos de investigación para entonces hacer lectura de lo que otras disciplinas externas hacen al analizar la enseñanza y aprendizaje -si es que en verdad lo hacen- desde sus construcciones de conocimiento.

Dispongo a la didáctica y la pedagogía en un mismo territorio ya que son imposibles de separar ni en la práctica ni en la teoría, ni en la historia que ha recorrido por diferentes

Estados y tradiciones académicas. De hecho los entrecruces y conjunciones, los significados y sentidos también a veces compartidos, los intercambios que estas han presentado desde hace aproximadamente cuatro siglos justifican su cercanía como ciencias. Así pues esto en lugar de ser un obstáculo resulta ser un potencial para estas ciencias, sólo que hay que concebirlas dentro de un mismo territorio, sin que por ello dejen de realizar sus propias investigaciones. Aunque no es para desarrollar aquí, es pertinente manifestar que no hay una pedagogía y didáctica sino todo lo contrario, como es verificable con su ostensible capital simbólico, realización de eventos, programas de pregrado y postgrado, y grupos de investigación, existen varias didácticas y pedagogías que considero en su conjunto como ciencias.

Quien da la autonomía al campo no es el exterior sino el interior del mismo en tanto coexistan afinidad en cuanto al o a los objetos de donde se derivan las teorías y categorías de investigación, para el caso de las *ciencias didácticas y pedagógicas*, el objeto

desde donde se derivan otros objetos -aprendizaje, currículo, evaluación, contenidos, cultura, política, etc.- sería la enseñanza. Es evidente que estos objetos específicos de investigación no son el interés del territorio de los Estados, como tampoco de otros territorios académicos que tienen en si por objeto lo humano, lo social, lo vivo, la materia, la mente, el hombre, lo económico, lo político, etc. Esto no niega que otras ciencias o disciplinas puedan investigar sobre la educación desde sus propios territorios de producción de conocimiento, desde sus teorías, categoría.

Por último cabe señalar que los territorios que he llamado de Estados y académicos coexisten y que no se trata de que el uno se someta al otro pero sí que exista la posibilidad de controvertir según los intereses puesto en juego, en el caso que ocupa este artículo las *ciencias didácticas y pedagógicas* requieren tener su propio territorio que les conduzca a acrecentar su identidad y las de sus miembros: profesionales de la enseñanza (profesores y/o investigadores del territorio). Bajo este territorio exclusivo se podría tomar posicionamiento dentro del mismo, respecto al exterior, a la presiones del Estado evitando que la didáctica y la pedagogía se conviertan en herramientas para alcanzar metas, más que nada mercantiles.

Por último, no es que la educación en si sea la impulsora de todos los males que le ha acontecido a la didáctica y la pedagogía, sino es el uso que se ha hecho de la misma. De hecho, es claro que si las didácticas y pedagogías no se han hecho representar como ciencias, es porque no ha existido el suficiente diálogo entre los investigadores de estas disciplinas, lo que ha resultado en lo que brevemente se expuso en este documento. Ahora, es indudable que estas disciplinas tienen relación directa con la educación. De acuerdo con Zambrano (2006): "La palabra es «palabra» porque enuncia algo, la pedagogía y la didáctica son palabras que enuncian «algo» de la educación." (p.20).

Referencias bibliográficas

- Abell, S. y Lederman, N. (Eds.). (2007). *Handbook of research on science education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bachelard, G. (2010). *La formación del espíritu científico. Contribución al psicoanálisis del conocimiento*. México: Siglo XXI.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bloom, B; Hastings, J and Madaus, G. (Eds). (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. London: McGraw-Hill.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y la reflexividad*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bustamante, G. (2013). De una ambigüedad (productiva) en el concepto de 'campo'. En: Vargas, G y Ruiz, A. *Cátedra doctoral. Campo intelectual de la educación y la pedagogía*. No 1. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. (pp. 13-38).
- Camilloni, A. (2008). Los profesores y el saber didáctico. En: Camilloni, A; Cols, E y Feeney, S. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós. (pp. 41-60).
- Cochran-Smith, M; Feiman-Nemser, S and McIntyre, D. (Eds). (2008). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd edition). New York: Routledge.
- Comenio, A. (2010). *Didáctica magna*. Argentina, México: Editorial Porrúa.
- Davini M. (2004). *Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales*. En: Camilloni, A; Davini, M; Edelstein, G; Litwin, E; Souto, M; y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41-73). Buenos Aires, Barcelona y México: Paidós.
- Díaz Barriga, Á. (1995). *Didáctica, aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Díaz Barriga, A. (1998). *La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos*. *Perfiles Educativos*, 80, enero-junio.
- Fernández, M. (2000). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, y análisis de la práctica*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Fraser, B, y Tobin, K. (Eds). (1998). *International Handbook of Science Education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Fraser, B; Tobin, K and McRobbie, C. (Eds). (2012). *Second International Handbook of Science Education*. Springer.
- Gabel, D. (ed.). (1994). *Handbook of research on science teaching and learning*. New York: MacMillan Pub Co.
- Hacker, D; Dunlosky, J and Graesser, A. (Eds). (2009). *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge.
- Latour, B y Woolgar, S. (1995). *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Madrid; Alianza Editorial.
- Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Lederman, N and Abell, S. (Eds). (2014). *Handbook of research on science education*. (Vol. II). New York, NY: Routledge.
- Lederman, N and Lederman, J. (2015). *The Status of Preservice Science Teacher Education: A Global Perspective*. *Journal of Science Teacher Education*, 26, 1-6.
- Loughran, J; Hamilton, M; LaBoskey, V and Russell, T. (Eds). (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Marín, D y Noguera, C. (2011). *Educar es gobernar*. En: Cortés, R; et al. *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. (pp. 127-151). Bogotá, Colombia: IDEP.
- Martínez, A. (2013). *Lecciones para diferenciar: conceptos, historias y debates*. En: Vargas, G y Ruiz, A. *Cátedra doctoral. Campo intelectual de la educación y la pedagogía*. No 1. (pp. 39-66). Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Noguera C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Pacios, A (1980). *Introducción a la didáctica*. España. Editorial Cincel-Kapelus.
- Richardson, V. (Ed). (2001). *Handbook of research on teaching*, 4th Edition. Washington, DC: AERA (American Educational Research Association).
- Ruiz, A. (2013). *Acerca del campo teórico de la educación*. En: Vargas, G y Ruiz, A. *Cátedra doctoral. Campo intelectual de la educación y la pedagogía*. No 1. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. (pp. 67-90).
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós.
- Skelton, C; Francis, B and Smulyan, L. (Eds). (1971). *Handbook of gender and education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spencer, H. (1992). *Origen de las profesiones*. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 59, 315-325.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Stephens, S. (2003). *Handbook for culturally responsive science curriculum*. Fairbanks, AK: Alaska Science Consortium and the Alaska Rural Systemic Initiative.
- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Travers, R (Ed). (1973). *Second handbook of research and teaching*. Chicago: Lawrence Erlbaum.
- Vosniadou, S. (Ed). (2008). *International handbook of research on conceptual change*. New York: Routledge.
- Wittrock, M. (Ed). (1986). *Handbook of research on teaching* (3rd edition). New York: Macmillan.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zambrano, A. (2006). *Las ciencias de la educación y didáctica: Hermenéutica de una relación culturalmente específica*. *Educere*, 10 (35), octubre-diciembre, 593-599.



Epistemología de la pedagogía crítica

Peter McLaren
Orlando Fals Borda
Paulo Freire



Diana López Cardona

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

La realidad como problema filosófico

¿Qué es la realidad?, ¿Qué es lo real?, ¿Qué es el mundo? Son preguntas relevantes en toda epistemología. Todo lo que existe y se transforma en un proceso continuo podría anunciarse como realidad; sin embargo se encuentran distintas concepciones de la realidad dependiendo de la corriente filosófica a la que se acuda.

Las búsquedas en relación a las preguntas: ¿Qué es lo que conocemos?, ¿Qué es lo que habitamos?, la pre-

gunta por el mundo, lo que hay entre nosotros, dónde habitamos y qué es lo que hace posible las distinciones en el rango de una vida humana, hasta la pregunta por el ser y miles derivaciones más de estos problemas, tienen que ver directamente con el asunto de la realidad.

Desde Aristóteles podríamos reconocer concepciones de realidad que aun hoy se mantienen vigentes, dada la complejidad del tema, ya que no

se puede afirmar que se haya llegado a un acuerdo sobre lo que la realidad misma es y si efectivamente puede ser conocida o no, si está por fuera del ser o no, incluso si puede considerarse como un problema que debe ser trabajado, así que encontramos variantes diversas del asunto en cuestión. “*En términos de Aristóteles, por realidad puede entenderse a todo lo que ha sufrido un proceso (enteléquico) que determina su estado actual, es decir, lo que ha sufrido un proceso mediante el cual ha llegado a ser.*”

En esta perspectiva, la realidad adquiere una relación intrínseca con el ser constituyéndose de manera ontológica; sin embargo, existen otras disertaciones acerca de la realidad, entre ellas la que más ha permanecido en filosofía es la que asume la realidad como algo existente por fuera de nuestras elaboraciones conceptuales, en ese sentido se asumen como características de la misma que se puede palpar, medir y razonar, de ahí se deriva a su vez la concepción de que la realidad tiene una relación directa con lo material: la realidad es aquello que existe como materia.

Entre otros conceptos podemos encontrar el de Descartes que afirma que existe no una sino tres realidades: *res cogitans*, *res infinita* y *res extensa*, éstas se presentan en la mente humana en el orden señalado como Dios, yo y el mundo, pero atendiendo al orden lógico de lo más simple a lo más complejo, se estudiará primero el mundo, luego al yo y por último a Dios y haciendo un recorrido minucioso en el orden descrito es como Descartes estructura su método. En Kant la realidad es realidad empírica que se manifiesta como categoría de la cualidad, dando a la realidad un sentido fenomenológico dado que la *cosa en sí* es algo que no se puede conocer completamente sino sólo lo que de ella se presenta.

La disputa por el cuestionamiento hecho por Descartes a la realidad produjo en el ambiente filosófico diversas posturas. Dado que la realidad para la

filosofía en general es un asunto del que no se duda; sin embargo, Kant en relación con la duda cartesiana afirma que el problema no es la duda misma de la realidad, sino que se deje a la creencia el sustento de la realidad, así que Kant intentará demostrar que la realidad puede ser demostrada racionalmente sin acudir a la creencia.

Característico del tratamiento del problema en la filosofía moderna es, pues (y lo es desde Descartes), no sólo la propia pregunta por la existencia, sino también la pregunta por el modo epistémico del reconocimiento de la existencia: si éste ha de ser un modo del saber o tan sólo un modo del creer.²

La realidad en Marx se puede entender como el entramado de relaciones socio-históricas que se dan en el mundo y que están relacionadas con la producción. El humano es producto de sí mismo, de sus interacciones y relaciones materiales con el mundo, no se define a partir de elementos espirituales, ni de las ideas, está condicionado de lo que éste es concretamente, el hombre real, corpóreo, viviente en este mundo material. El Hombre no se concibe como un ser abstracto, fuera del mundo, más bien, el Hombre es en el mundo.

Desde la concepción materialista, la realidad se reconoce como un conjunto de hechos que se dan en la práctica social, reflejando las relaciones de las partes con el todo y del todo con las partes cambiantes en función de la concepción del mundo.

La realidad desde la perspectiva de Marx se construye y modifica con la práctica, no es inmutable e inmóvil,

eterna o absoluta como la definiera Hegel. La realidad como totalidad concreta es y puede ser una categoría de análisis, mutable, cambiante, es decir, dialéctica. La realidad es la con-junción de las partes que dan como resultado el *todo*, pero que no puede ser definido absolutamente, es la concatenación de los hechos que se relacionan para formar dicha realidad.

Esta realidad material se antepone a la realidad construida producto de las ideas, pues dicha realidad material no se constituye a partir de un solo hombre, de las ideas aisladas o solipsistas, tampoco viene dada por una entidad divina que la revela como mundo. En ese sentido, Marx cuestiona a la ciencia que define la realidad desde una perspectiva idealista y hace énfasis en la vida real concreta material que debe ser transformada.

Realidad Concreta

El todo representa la unidad que es superior a sus partes. “*Lo concreto es concreto porque es la síntesis de lo múltiple, es decir, unidad de lo diverso*”³ Esta relación del todo con las partes ha sido tema central en la teoría del conocimiento desde Platón hasta nuestros días. En ella subyace la idea de que para conocer es indispensable tener en cuenta la imposibilidad de reducir las propiedades del todo a la de sus partes y anular la diferencia cualitativa entre uno y otra. El *concreto pensado* es una categoría marxista que evidencia la relación universal de los fenómenos, es decir, la relación entre los diversos objetos y su conexión.

...Lo concreto es concreto porque
es la síntesis de lo múltiple, es decir,
unidad de lo diverso...

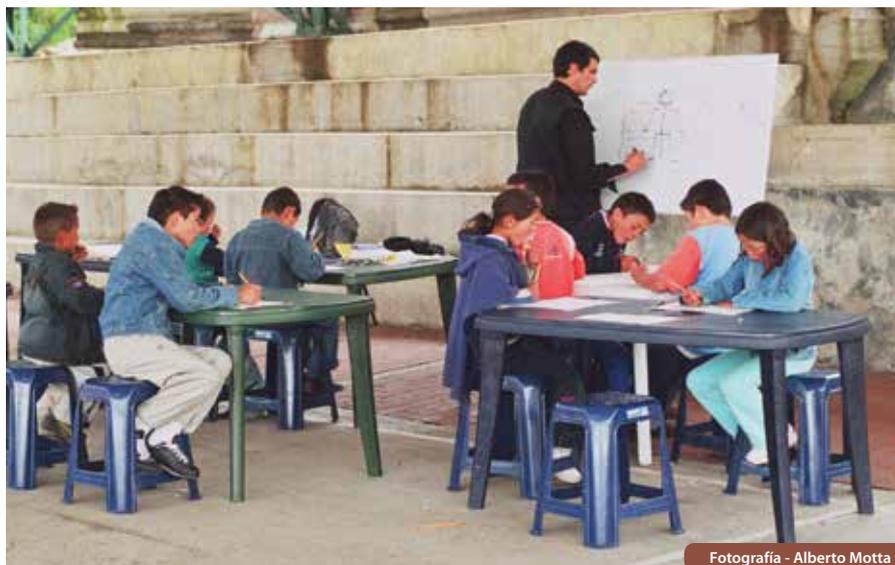
Esta conexión posee el carácter de un todo, una totalidad, y respecto de ellas los objetos aparecen como sus partes.

La realidad es dialéctica y se encuentra estructurada, de allí que *el conocimiento concreto* de la realidad, que procede del todo a las partes y de las partes al todo; del fenómeno a la esencia y de la esencia al fenómeno; de la totalidad a las contradicciones y de las contradicciones a la totalidad sea reconocido como un proceso: Allí la correlación en el que los conceptos interactúan recíprocamente es donde justamente se alcanza la concreción.

Marx critica la concepción hegeliana de realidad al considerar que ésta supone la afirmación de que todo lo real no era más que manifestación del espíritu absoluto, por lo que toda la realidad era reducida a idea. La naturaleza se presenta como un momento del desarrollo del espíritu absoluto, en donde lo ideal se niega en lo material, presentándose la materia como pura negatividad, una materia que debe reconciliarse con la idea para adquirir un status ontológico afirmando su forma ideal, como lo expone Marcuse a propósito de la concepción de realidad en Hegel:

“Se hace evidente que el objeto toma su objetividad del sujeto. “Lo real”, poseído efectivamente por la conciencia en el incesante flujo de sensaciones y percepciones, es un universal que no puede ser reducido a elementos objetivos en los que no esté implicado el sujeto (...) En otras palabras, el objeto real está constituido por la actividad (intelectual) del sujeto: de algún modo “pertenecer” esencialmente al sujeto. El sujeto descubre que es él mismo lo que está “tras” de los objetos, que el mundo se hace real sólo mediante el poder de comprensión de la conciencia.”⁴

Teniendo en cuenta que la comprensión de esa mutua dependencia, es el resultado de la actividad racional, de la conciencia, donde se manifiesta como tal dependencia, Hegel entiende que es en el desarrollo de la conciencia donde se encuentra la clave para comprender y explicar la realidad como un movimiento que va desde la conciencia hacia la autoconciencia, para llegar a definir el *Absoluto* como



Fotografía - Alberto Motta

“el pensamiento que se piensa a sí mismo”, como *realidad autopensante*, como *Espíritu*⁵. La realidad es concebida, pues, como pensamiento, como algo de carácter estrictamente racional, por lo que toda forma de realidad no puede ser sino expresión del pensamiento, del espíritu.

Marx rechaza esta concepción hegeliana de realidad, al considerar que no es la conciencia, (el pensamiento), la esencia o elemento revelador y productor de la realidad, sino, por el contrario la actividad material lo que produce la conciencia. La realidad se entiende entonces, como materia en movimiento.

Mientras que para el idealismo el ser humano es una esencia, para Marx y los materialistas, el ser humano está siempre condicionado históricamente por las relaciones con los demás seres humanos y con la naturaleza, debido a las exigencias de la producción, en ese sentido, su naturaleza se define por las condiciones de la sociedad en la que se desarrolla su existencia.

Sin embargo, Marx estará de acuerdo con la filosofía hegeliana en su concepción de que la realidad es dialéctica, es decir, que no puede concebirse como un conjunto de objetos, sino como un conjunto de procesos. De tal manera que si la realidad es dialéctica también es histórica, entendida no como un conjunto o sucesión de

hechos, sino como el resultado de la oposición de elementos contrarios que, superando sus antagonismos, la conducen a un mayor grado de perfección y desarrollo.

Por su parte la escuela de Frankfurt rompió la idea clásica de interpretación de la vida humana desde las apariencias o las ideas preconcebidas, para reflexionar la realidad desde la perspectiva crítica, materialista. A propósito de los aportes realizados por la Escuela en este sentido afirma Giroux:

La Escuela de Frankfurt asumió como uno de sus valores centrales el compromiso de penetrar en el mundo de las apariencias objetivas para exponer las relaciones sociales que subyacen y que generalmente las ocultan. En otras palabras, penetrar en esas apariencias significaba exponer, a través del análisis crítico, las relaciones sociales que toman el estatus de cosas u objetos.⁶

Igualmente la escuela de Frankfurt retoma de la teoría de Marx sus conceptos más fuertes y reconoce la dialéctica como método central de toda teoría y praxis crítica.

¿Qué significa la realidad en las Pedagogías Críticas?

Convergencias

Los Pedagogos Críticos han de comprender la realidad como un elemento constitutivo del proceso de conoci-

miento, en el sentido en que es el sujeto, en la realidad concreta, quien reconoce las condiciones de opresión e intenta transformarse y transformar esa realidad. Dicho proceso será parte del motor del conocimiento que lleva a la praxis.

De esta manera la realidad ha de ser comprendida para ser transformada, porque ella no es por fuera de los humanos y los sujetos no están distantes de ella, la realidad condiciona la construcción de subjetividades y las interrelaciones que se dan en ella y a partir de la misma en una relación permanente de cambio.

Esta realidad en la que están inmersos los seres humanos (en especial los explotados, los marginados) es concebida como una realidad alienante, que domina y oprime a los hombres, es la realidad social, económica, histórica la que no permite la realización de una vida plenamente humana y en ese sentido es necesario transformarla por medio de la praxis:

La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta, en la "inversión de la praxis", se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres.⁷

La realidad será entendida entonces, como un constructo posible y dinámico, que incide de manera directa en los sujetos, que los limita o los posibilita dependiendo de la construcción misma de esa realidad y de sus particularidades. En ese sentido, la realidad afecta al sujeto y viceversa en un movimiento que o bien oprime o bien libera; para el caso de la realidad concreta de los sujetos en la relación pedagógica, los pedagogos críticos definirán esta realidad concreta como un mundo de dominación que no permite al sujeto *ser*. El mundo no implica sólo un *estar-ahí* sino un *ser-ahí* que no es de ningún modo idealista, sino concreta, material, *en el mundo* y a partir de él.

En esa perspectiva, el conocimiento tiene que ver con el reconocimiento de esa realidad opresora y la necesidad de su transformación.

El hecho de percibirme en el mundo, con el mundo y con los otros, me pone en una posición ante el mundo que no es la de quien nada tiene que ver con él. Al fin y al cabo, mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino la de quien se inserta en él. Es la posición de quien lucha para no ser tan sólo un objeto, sino también un sujeto de la Historia.⁸

Tanto en Freire como en Fals Borda, se reconoce la idea compartida de que además de las relaciones intersubjetivas, lo que se debe cambiar es la realidad concreta. Pero ello es posible tan sólo en el reconocimiento de esa realidad, su posible transformación está mediada, en el proceso de formación, por un proceso pedagógico donde el docente y el dicente, el investigador y el investigado, se relacionan en la búsqueda de dichas transformaciones que sólo son posibles a partir de la elevación de la conciencia.

La realidad objetiva aparecía como "cosas en sí" que se movían en la dimensión espacio-tiempo y que venían de un pasado histórico condicionante. Se convertían en "cosas para nosotros" al llegar al nivel del entendimiento de los

La transformación simultánea de los sujetos en su conciencia, transforma la realidad concreta, esta transformación que Fals Borda llama de la manera hegeliana-marxiana como el paso de las cosas *en sí* en cosas *para nosotros*, está directamente relacionado con la concepción de elevación de la conciencia de los sujetos, del paso del reconocimiento de la negación del sujeto en el mundo a partir de la explotación hacia el reconocimiento de dicha opresión en términos de los grupos humanos: al que se oprime no es al individuo aislado, se ubican las condiciones materiales para que esa opresión sea a colectivos enteros, entiéndase clase, raza, género...o cualquier comunidad que no es reconocida como sujeto en la relación con los demás y con el mundo.

Las pedagogías críticas tienen como objetivo central en su proceso de conocimiento, hacer reconocer a las comunidades humanas, ya sean campesinos, estudiantes, investigadores, maestros, etc., dichas condiciones de opresión en aras de propiciar espacios para la lucha por la liberación.

Liberación que no puede darse sin embargo en términos meramente idealistas. Se hace indispensable que los oprimidos, en su lucha por la liberación, no conciban la realidad concreta de la

...Tanto en Freire como en Fals Borda, se reconoce la idea compartida de que además de las relaciones intersubjetivas, lo que se debe cambiar es la realidad concreta...

grupos concretos, tales como los de la base en las regiones. (...)Esta transformación de "cosas en sí" en "cosas para nosotros", según Lenin, "es precisamente el conocimiento" (Lenin, 1974: 110, 11, 179). El nivel de conocimiento de la realidad objetiva en las regiones donde se trabajó subió algo, gracias a esta transformación.⁹

opresión como una especie de "mundo cerrado" (en el cual se genera su miedo a la libertad) del cual no pueden salir, sino como una situación que sólo los limita y que ellos pueden transformar. Es fundamental entonces que, al reconocer el límite que la realidad opresora les impone, tengan, en este reconocimiento, el motor de su acción liberadora.¹⁰

Liberación del sujeto, de sus condiciones de opresión particular, liberación en el sentido de la emancipación, es decir, de la liberación en sentido colectivo. Dado que el sujeto no se puede liberar sólo sino en comunidad, como muy bien lo expresa Freire en La Pedagogía del Oprimido y se convirtió en una de las frases más citadas y nombradas por los educadores y pedagogos: “Nadie libera a nadie, nadie se libera sólo, los hombres se liberan en comunión. Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo.”

Esta relación Hombre-mundo, que Freire reconoce como la realidad, es la que, transformada, permite la liberación de las condiciones de opresión, y ello es posible gracias a las procesos de concienciación de las comunidades que se deben dar en el hecho pedagógico, reconociendo éste último como una posibilidad de transformación del mundo. Lo pedagógico aquí se vuelve importante porque es uno de los elementos que orientan y posibilitan la elevación de la conciencia.

Pero esta pedagogía no puede ser la que tradicionalmente se ha dado en la educación formal, porque, al contrario de permitir la liberación colectiva a partir de la transformación de la realidad, lo que ha hecho es mantener el *establishment*, es decir, las condiciones de opresión para la mayoría y por tanto una realidad construida precisamente para oprimir.

En este caso, tanto Freire como McLaren y Fals Borda coinciden en la necesidad de construir una pedagogía que posibilite a los sujetos la elevación de su conciencia en el entramado de mundo y a partir de allí reconozcan y transformen las condiciones de la realidad concreta que no les permite ser libres. Es por esto que el conocimiento aparece en estos autores, no como un elemento que surge de manera espontánea o que se da y recibe como una mercancía. El conocimiento es, en últimas, resultado del proceso de transformación de la realidad misma,

en ese sentido no se acumula, no se vende, no se reproduce, se produce, se construye y constituye en la medida en que tiene sentido para los sujetos en sus relaciones y con el mundo: “*El conocimiento es una construcción social, no algo oculto que está por descubrirse en los pliegues del mundo empírico, o algo que esté esperando a ser descubierto.*”¹¹

A partir de allí, se hace énfasis en que la teoría, como mera contemplación, no puede contener los elementos exclusivos del conocimiento, dado que se caería en el subjetivismo, pero de la misma manera no es posible el conocimiento sólo a partir de una sumatoria de experiencias porque se estaría asumiendo una concepción mecanicista como muy bien lo expresa Freire:

Asumir no significa que en el día siguiente la situación ya no existe, que está transformada, la realidad fue transformada porque yo me asumí en esta realidad como tal. Esto sería caer en una posición que llamamos en filosofía idealismo, subjetivismo. Esto es, el hecho de que tú conciencia dice algo, este algo ya está hecho. En verdad no es así; la transformación del mundo demanda praxis transformadora, pero la praxis transformadora demanda la conciencia. El otro error tan malo como este del subjetivismo es el error del mecanicismo, según el cual la conciencia sólo se constituye como tal a través de la experiencia transformadora.¹²

A propósito Fals Borda reconoce que en el proceso de la IAP la transformación de *cosas en sí* en *cosas para nosotros* sólo fue posible cuando

se entendió que el sistema teórico, de conceptos y leyes tomados de la ciencia oficial, no eran los adecuados:

Pero no estamos constatando aquí nada nuevo: en efecto, los conceptos, las definiciones y las leyes, aunque necesarios para ligar la realidad observada a la articulación intelectual, es decir, para fundamentar las representaciones de la realidad, tienen un valor limitado y circunscrito a contextos determinados para explicar eventos y procesos. Decía Rickert: “De los conceptos no podemos recoger y sacar más que lo que hemos puesto en ellos” y con ellos, “no podemos hacer otra cosa que echar puentes sobre el río caudaloso de la realidad, por diminutos que sean los ojos de esos puentes” (Rickert, 1943: 69, 200; Hegel: II, 516, 700) (14)¹³

Lo que significa que la teoría, elaborada de conceptos y leyes abstractas, que luego intenta explicar la realidad no significa, no transforma, está alejada por completo de la realidad de los sujetos, del mundo. Esta teoría sólo se utiliza e intenta explicar lo conveniente, es decir, no es transformadora. Sólo una teoría conjugada con la realidad tiene sentido y es capaz de generar procesos distintos. Una teoría construida desde los sujetos será lo que Freire llama pasar de la *lectura de la palabra* a la *lectura del mundo* en un tránsito de una lectura inicial del mundo a una lectura que Freire denomina epistemológica.

Es en la conjugación de la palabra y la realidad, del sujeto con el mundo donde aparece el conocimiento y no como una acumulación inútil, sino

...El conocimiento es, en últimas, resultado del proceso de transformación de la realidad misma, en ese sentido no se acumula, no se vende, no se reproduce...

como una creación permanente en búsqueda de la transformación, de la praxis. A propósito nuestros autores mencionan la relación de teoría con la realidad en esta nueva constitución epistemológica de la siguiente manera:

McLaren ha de considerar con Matthew Lamb que *“La teoría no es una abstracción empobrecida lejos de la realidad. En cambio la teoría crítica es un profundo esfuerzo por comprender la realidad de forma más adecuada. La teoría, así, se aleja de lo concreto sólo para volver a él en forma de una especie de explicación práctica, Sin embargo la teoría se mueve continuamente hacia la complejidad de lo concreto y, en la medida en que indique correctamente las tensiones contradictorias que se dan bajo lo concreto en la realidad, será capaz de guiar la transformación de la realidad. (1982: 49-50)”*¹⁴

No es la teoría sola, por fuera de la realidad la que *interpreta*. La teoría crítica surge de la interacción con la realidad, en un proceso que deviene constantemente. Igualmente Fals Borda va a considerar que la teoría no puede ser el centro de todo conocimiento, o representación de la realidad suficiente y necesaria, más bien se convierte en una lectura particular del mundo, que condiciona la lectura del mismo y su interpretación logra engañar y confundir.

Esta observación elemental había enseñado objetivamente que tales interpretaciones de la realidad y del mundo vienen condicionadas por procesos impulsados por intereses de clase, esto es por fuerzas históricas motoras que impulsan los acontecimientos en la realidad.¹⁵

De esta manera se reconoce la realidad como parte del proceso de alienación de una clase, o un grupo social específico a otro. Existe una realidad que ha sido construida para dominar, esa realidad es la que se debe transformar, pero ésta se cambia radicalmente sólo cuando es analizada, reconocida y asumida como un proceso.

Dicha transformación de la realidad, desde la perspectiva pedagógica-investigativa, reconoce en el diálogo un elemento central para tomar conciencia del mundo real, desentraña la rea-

lidad concreta y permite trascenderla en el sentido de querer superar las condiciones en que se encuentra en el momento en que el sujeto la reconoce.

Tanto Fals Borda como McLaren, reconocen la importancia del diálogo desde la perspectiva de Freire y lo consideran esencial en esta transformación: *“El concepto de diálogo tiene dimensiones revolucionarias en este tipo de contacto, como lo expone Freire (1970: 83-84). Supone descubrir la realidad objetiva y crear conciencia sobre la situación para eliminar la opresión”*¹⁶ *La pedagogía crítica trata acerca de la problematización del lenguaje, la experiencia, del poder del conocimiento, y de la cultura, cómo ellos son mutuamente constitutivos de la subjetividad, y cómo sus conflictos generan una forma particular de praxis que actúa en y sobre el mundo.*¹⁷

Finalmente, la realidad concreta es un elemento central en el proceso de conocimiento, no sólo como algo que debe ser interpretado, sino como elemento fundamental que debe ser transformado, por la praxis.

Diferencias

En relación con esta concepción no se encontraron diferencias sustanciales, es decir, se asume que todo lo que estos tres pedagogos reconocen como realidad, son, sino iguales, sí categorías constituidas bajo la misma concepción antes descrita.

Lo que se hace manifiesto es cómo la realidad, tanto para la teoría de Marx como para los autores en cuestión, es entendida como realidad concreta, material, que se expresa en las relaciones sociales y económicas de los seres humanos. Precisamente la realidad es asumida de tal manera, que no hay pie para un debate o una reflexión exhaustiva sobre la misma en los autores. Los tres asumen la realidad como el hecho concreto, como las condiciones materiales en las que viven los sujetos. Y por supuesto, la lectura de esa realidad por parte de los tres, se hace desde la perspectiva del Materialismo

histórico como lo exponen ellos mismos, considerando que esa realidad material de los contextos donde se desenvuelven sus teorías y sus prácticas están marcadas por la desigualdad, la exclusión y la dominación.

Por lo tanto, la realidad no es un asunto del sujeto en tanto que ser pensante, distante, sino como un elemento que está presente en el entramado de las relaciones sociales. No hablan de una realidad única, universal, sino más bien de una realidad que se constituye en el marco de las relaciones de producción.

Tomado de "Pedagogía y didáctica: aproximaciones desde una perspectiva crítica"(2013). Boaventuriana. Bogotá. Ortega, López y Tamayo.

Notas

- 1 Vargas, G. (2006) *Pensar sobre nosotros mismos*. Bogotá: UPN, San Pablo. Pág. 12
- 2 Gabriel, G (1997) "El Escándalo de la Filosofía. El Problema de la realidad y su disolución." En: *Revista Isegoría* N°7, pág. 107 a 121
- 3 Marx, K. (2009): *Introducción General a la Crítica de la Economía Política*. México: Siglo XXI, Pág.51
- 4 Marcuse, H. (1994) *Razón y Revolución* Barcelona: Altaya. Pág.97, 98.
- 5 Hegel, W. (1993) *Fenomenología del Espíritu*. México: FCE.
- 6 Giroux, H. (2008) *Teoría y Resistencia en Educación* México: Siglo XXI, Pág. 27
- 7 Freire, P. (1980) *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Pág. 28
- 8 Freire, P. (2007) *Pedagogía de la Autonomía*. Argentina: Siglo XXI. Pág. 17
- 9 Fals Borda, O. (1988) *El Problema de cómo Investigar la Realidad para Transformarla por la Praxis*. Bogotá: Tercer Mundo Editores. Pág. 17
- 10 Freire, P. (1980) *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Pág. 26
- 11 Giroux, H. McLaren, P. (1998) *Sociedad, Cultura y Educación*. Sao Paulo: I.P.F., pag. 228
- 12 Entrevista realizada a Freire por Pedagogos Argentinos y que ha sido publicada en: <http://www.elortiba.org/freire.html>, consultada Abril 6 de 2010. 12:30m.
- 13 Fals Borda, O. (1988) *El Problema de cómo Investigar la Realidad para Transformarla por la Praxis*. Bogotá: Tercer Mundo Editores. Pág. 19
- 14 McLaren, P. (1997) *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora*. México: siglo XXI, Pág. 43 (Cita de McLaren)
- 15 Fals Borda, O. (1988) *El Problema de cómo Investigar la Realidad para Transformarla por la Praxis*. Bogotá: Tercer Mundo Editores. Pág. 37
- 16 Ibid. Pág. 50
- 17 Giroux, H. McLaren, P. (1998) *Sociedad, Cultura y Educación*. Sao Paulo: I.P.F. pag. 225-226.



Conor O'Reilly

Universidad de Leeds (Reino Unido)



Ernesto Schwartz Marín

Universidad de Exeter (Reino Unido)



Camilo Tamayo Gómez

Universidad de Leeds (Reino Unido)

ACCIÓN – PARTICIPACIÓN – CIUDADANÍA

ALTERNATIVAS PARA LA INVESTIGACIÓN SOCIAL EN TEMAS DE ALTA SENSIBILIDAD POLÍTICA Y CULTURAL

Introducción

El presente texto, especial para la revista Educación y Cultura, presenta una visión general del proyecto “Soluciones móviles para la epidemia del secuestro en México: más allá de las contramedidas de élite hacia la innovación dirigida por los ciudadanos”, el cual es apoyado por el Fondo Newton y desarrollado por las Universidad de

Leeds y la Universidad de Exeter (ambas del Reino Unido) de la mano de un amplio rango de colaboradores en México¹. Esta iniciativa ha realizado una indagación hacia la topografía cambiante de la actual epidemia de secuestros en México, examinando varias “soluciones móviles” que han surgido desde la sociedad civil para

contrarrestar este flagelo. Los propósitos de este artículo son tres. El primero es el de mostrar a los lectores de Educación y Cultura cómo es posible desarrollar metodologías de trabajo colaborativas para investigar temas complejos (para este caso el secuestro) en contextos de alta tensión social. El segundo propósito es el de cuestionar hasta qué punto realizar trabajos investigativos basados en el modelo “acción-participación-ciudadanía” puede ser clave para describir, analizar y comprender sociedades en contextos de violencia (México) y/o conflicto armado (Colombia), y sus más predominantes flagelos. Y, finalmente, el tercer propósito es el de hacer visible un trabajo investigativo que pueda ayudar a reflexionar a los lectores sobre cómo abordar el análisis de temas sociales robustos desde las aulas de clase. Es, en otras palabras, empezar a suscitar el debate sobre cuáles pueden ser las mejores metodologías y herramientas para abordar, desde las escuelas y colegios, el estudio de temas sociales de alta sensibilidad política y cultural.

Sobre el proyecto “Soluciones móviles para la epidemia del secuestro en México”

El objetivo general de la investigación “Soluciones móviles para la epidemia del secuestro en México: más allá de las contramedidas de élite hacia la innovación dirigida por los ciudadanos” es entregar mejores conceptualizaciones teóricas sobre esta industria ilícita y sus efectos, para así proporcionar una comprensión más profunda sobre el flagelo del secuestro y poder desarrollar innovadoras alternativas para combatirlo desde propuestas realizadas por la sociedad civil. El proyecto tiene dos propósitos esenciales. El primero, poder explorar junto con activistas, víctimas, y sus familiares, mecanismos concretos para combatir y prevenir el secuestro de ciudadanos desde una perspectiva “no oficial”, es decir, desde la sociedad civil. El segundo propósito es poder rastrear y analizar cómo el secuestro afecta la movilidad humana y examinar

“soluciones móviles” que han surgido para hacerle frente a este fenómeno en México (crímenes de (in)movilidad). Conscientes de que activistas y ciudadanos han venido desarrollando sus propias estrategias para hacerle frente a esta amenaza, esta iniciativa de investigación no sólo busca establecer conocimiento teórico o documental sobre el tema, si no también busca comprender sus enfoques, prácticas particulares y entender cómo la tecnología puede ser una herramienta útil para buscar soluciones participativas que le hagan frente a este crimen.

Para esta iniciativa es claro que el fenómeno del secuestro reitera y exagera las desigualdades sociales y de seguridad, y de ahí que uno de los intereses sea poder comprender holísticamente las estrategias “anti-secuestro” desarrolladas por las élites económicas, sociales y políticas; así como los efectos transfronterizos y migratorios del fenómeno del secuestro para el caso particular de la frontera México/Estados Unidos. La pregunta de investigación que guía este ejercicio de acción-participación-ciudadanía es: ¿cómo se puede combatir el flagelo del secuestro desde la sociedad civil cuando no se puede confiar en el estado, ni acceder a las soluciones ofrecidas por las empresas privadas? Para dar respuestas a esta pregunta, el equipo de investigación/intervención desarrolló un repertorio de recursos contra el secuestro que fortalece la resiliencia de la comunidad y, de igual manera, permite fortalecer la acción cívica, la acción colectiva y los grados de solidaridad para contrarrestar esta amenaza generalizada contra la sociedad mexicana.

Es por lo anterior que el equipo de investigación/intervención trabaja colectivamente, desde el año 2016, con grupos de acción cívica, grupos de víctimas, de derechos humanos y especialistas en ciencia y tecnología para producir colaborativamente un kit completo de herramientas contra el secuestro que esté a disposición de todos los ciudadanos mexicanos, en especial los más vulnerables socialmente. Hay que aclarar que este

proyecto está diseñado para no sólo desarrollar a corto plazo la capacidad de lucha contra el secuestro en México desde la perspectiva de la sociedad civil y de los ciudadanos activistas. Su objetivo final es dejar un legado de ciudadanos mexicanos empoderados que continúen enfrentando colectivamente esta amenaza, promoviendo un cambio social necesario que ayude a transformar las condiciones de inequidad estructural que cataliza el secuestro, contribuyendo, así, a una seguridad más sostenible para este país.

Esta iniciativa retoma y hace eco de los debates actuales en América Latina sobre cómo se puede lograr justicia social desde enfoques colaborativos y ciudadanos “desde abajo”, es decir, que sean catalizados por la sociedad civil y no por el estado, para así poder generar sociedades seguras en contextos con altos grados de impunidad (como lo es el caso mexicano). Hay que recordar aquí que, en el ámbito de las intervenciones políticas contra el secuestro, el equipo de trabajo es consciente de las transferencias de “políticas duras”, tácticas militares, y de experiencias en seguridad de instituciones gubernamentales que han venido fluyendo desde Colombia hacia México desde hace varias décadas. Sin embargo, este proyecto de investigación/intervención se propuso abrir nuevos canales para generar transferencias suaves, colaborativas y pedagógicas, con el ánimo de facilitar y forjar conexiones entre activistas cívicos que tengan el potencial de catalizar e inspirar enfoques innovadores contra el secuestro, y que sean dirigidos por los ciudadanos, para los ciudadanos y que se logren adaptar, así, a sus contextos sociales concretos.

Explorando la relación secuestro, tecnología y educación

El secuestro se ha convertido en una fuente importante de inseguridad social en México. Estadísticas oficiales de este país muestran el pico más alto para este fenómeno en la última década, con más de 1.600 secuestros por

año. Sin embargo, a pesar de que este es el mayor número registrado, las estadísticas oficiales reflejan solo una pequeña fracción de los incidentes y la mayoría de los secuestros no son informados por parte de las víctimas. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) del año 2018, la llamada “cifra negra” de secuestros en México alcanza el 94%. La “cifra negra” hace referencia al porcentaje de delitos donde no hubo una denuncia o no se inició ninguna averiguación previa. Complicidad policial, altos niveles de impunidad y la falta de defensa del estado de derecho, entre otros factores, han erosionado la confianza pública sobre la capacidad del estado para combatir esta práctica ilícita. Así, es claro que la inseguridad que nace del secuestro impregna a la totalidad de la sociedad mexicana, dando paso también a la llamada “democratización” de esta amenaza, pues ya no solamente las personas con más recursos económicos son quienes están más expuestas. Igualmente, este fenómeno criminal también manifiesta un alcance extraterritorial a medida que sus ramificaciones se filtran a través de la frontera de México con Estados Unidos.

En este contexto, la iniciativa “*Soluciones móviles para la epidemia del secuestro en México: más allá de las contramedidas de élite hacia la innovación dirigida por los ciudadanos*” busca explorar la topografía cambiante de la epidemia de secuestros en México y examina varias «soluciones móviles» que han surgido para contrarrestarlo. A la vez, también busca proponer nuevas soluciones desde una perspectiva civilista, en donde generar procesos pedagógicos contra el secuestro es una de sus claves. Estrategias como procesos de migración externa e interna, servicios de seguridad privada transfronteriza, o incluso chips de GPS de localización personal, son algunos de los mecanismos utilizados por diversos grupos sociales para contrarrestar este crimen. Sin embargo, la ambición de esta iniciativa de investigación-acción se extiende

más allá de explorar estas múltiples soluciones que se dan sobre todo para proteger elites económicas de gran calado. La intención primordial es, entonces, poder dar respuestas innovadoras lideradas por y desde los ciudadanos, y crear, a su vez, una cultura ciudadana de autoprotección basada en una pedagogía social contra el secuestro desde los individuos.

Por esta razón, y a través de procesos de investigación acción participativa (PAR) con activistas, líderes, profesores, y grupos de víctimas, esta iniciativa académica se encuentra explorando el potencial de usar diferentes recursos para abordar la epidemia de secuestro en México desde una perspectiva diferente. Los recursos elaborados como resultado de este proceso PAR incluyen: 1) un manual ciudadano colaborativo para planear protocolos de seguridad al interior de las familias, 2) una red de apoyo que vincula a las familias de las víctimas de secuestros con activistas cívicos, y 3) una aplicación para teléfonos celulares desarrollada con varias características pedagógicas, incluida la capacidad de actuar como un sistema de alerta secreto, como un mecanismo de denuncia seguro, confidencial y anónimo, y también como un dispositivo educativo para planear rutas seguras de tránsito en las ciudades para evitar ser secuestrado. De la misma manera, esta aplicación para teléfonos celulares busca ser un mecanismo que catalice planes de seguridad individual “persona a persona”, a la vez que un recurso digital adicional para promover seguridad entre sus abonados como tal.

Con respecto a la dimensión de los efectos transfronterizos y soluciones transnacionales para combatir el secuestro, este proyecto ha forjado conexiones de trabajo con diversos grupos sociales que han experimentado altos niveles de inseguridad en la frontera México/Estados Unidos debido a este flagelo. Por esta razón hemos explorado con grupos de activistas, académicos, autoridades locales, instituciones legales, empresarios y ciudadanos lo-

cales cómo afrontar la inseguridad social nacida debido al secuestro y hasta qué punto este crimen ha contribuido a la configuración de nuevas comunidades transfronterizas. Igualmente hemos indagando cómo los especialistas en seguridad privada ofrecen servicios transfronterizos para proteger a los clientes del riesgo de secuestro en la frontera, así como las relaciones entre secuestro, migración, seguridad, tecnología y dinámicas transfronterizas.

Aprovechando el potencial de los nuevos recursos tecnológicos que ofrecen varios de los aliados académicos de este proyecto (sobre todo, el Laboratorio de Inteligencia Artificial del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (TEC)) este proyecto se encuentra explorando nuevos mecanismos pedagógicos a través de los cuales las estrategias colaborativas construidas puedan fomentar seguridad desde procesos educativos al interior de las aulas de clase. Se busca así fortalecer la autonomía de los ciudadanos, los estudiantes, y de las víctimas, construyendo capacidades sociales que ayuden a la convivencia pacífica basadas en la solidaridad. La idea es poder integrar tecnologías educativas, sociales y científicas con perspectivas ciudadanas para hacerle frente al secuestro en México, fusionando los protocolos de seguridad personal con los avances tecnológicos con el ánimo de generar un cambio social muy necesario, donde las escuelas y los colegios son espacios sociales cruciales.

Si bien en los debates académicos la conexión entre seguridad, educación y tecnología a menudo se enmarca en términos de control social, de movilidad, determinismo tecnológico, o de usos de herramientas informáticas en las escuelas, esta investigación adopta un enfoque alternativo. El proyecto examina cómo la tecnología puede facilitar, en lugar de restringir, la movilidad y los procesos de formación en (auto)cuidado y (auto)seguridad, así como la forma en que puede tanto proteger los derechos humanos y a quienes los defienden. Al buscar

entonces que la tecnología para teléfonos celulares inteligentes esté disponible para los participantes, a la vez que se pretende involucrar y capacitar a los interesados a través de la coproducción de las mismas aplicaciones celulares contra el secuestro como estrategia pedagógica, esta investigación procura así iniciar un proceso de formación ciudadana mediante intervenciones socio-técnicas particulares (para este caso, la aplicación de tecnologías para abordar los retos específicos del secuestro en México desde los intereses ciudadanos).

Así las cosas, el reto pedagógico es claro: ¿cómo lograr entonces incorporar de manera adecuada y novedosa las dimensiones tecnológicas de este proyecto con las metodologías propias que nos propone la investigación acción participativa (PAR)? Nuestra apuesta es invitar a la comunidad de profesores y docentes a pensar, y (re) pensar, el potencial transformador del enfoque de investigación-acción-participación de la mano con las innovaciones tecnológicas, para catalizar, desde las aulas de clase, impactos sociales en temas de alta envergadura como lo son el secuestro o la violencia. En otras palabras, este proyecto, desde una perspectiva educativa y metodológica, es ambicioso en la búsqueda, no sólo de analizar el fenómeno del secuestro desde un enfoque de clase social y de elites económicas, sino también desde las comprensiones más profundas que nos ofrece el analizar este flagelo desde las respuestas de los ciudadanos, así como desde la comprensión, intervención e impacto de esta problemática para los entornos sociales personales más inmediatos (como lo es el entorno social de la escuela, por ejemplo).

Al extender el análisis de las medidas contra el secuestro, más allá de las soluciones empresariales privadas de seguridad para las élites adineradas, hacia estrategias pedagógicas más amplias brindadas gracias al enfoque PAR/uso de tecnologías, el beneficio social se manifiesta sobre todo al explorar la pregunta sobre cómo se puede garantizar la seguridad individual

desde transformaciones de comportamiento y educación hacia esta problemática, rompiendo los tabús sociales que implica abordar este tema. El secuestro ha sido durante mucho tiempo un tema descuidado para el estudio académico y se evidencia una carencia de matices contextuales cuando se aborda analíticamente el mismo. A pesar de la atención signifi-



cativa de los medios de comunicación, los cuales destacan el secuestro de victimización, ya sea en términos de ciudadanos domésticos o migrantes que han sido objeto de tráfico clandestino, este fenómeno sigue siendo comparativamente poco examinado, poco teorizado y desatendido en términos de intervención política. De ahí el gran reto de pensarse también, desde la escuela y las aulas de clase, cómo abordar estas problemáticas sociales complejas, sin caer en banalidades, lugares comunes o sensacionalismos.

El aumento en la incidencia de secuestros violentos, tanto en México como en todo el mundo, se reconoce ampliamente, pero las fuentes que informan sobre el debate sobre el secuestro son altamente problemáticas y las representaciones de los medios de comunicación, muy a menudo, se caracterizan por un enfoque sensacionalista, basado en exaltar la violencia de este crimen. El secuestro es un fenómeno social y criminal histórico, pero sus manifestaciones contemporáneas están moldeadas por las dinámicas locales y los patrones globales, y es para algunas sociedades (como la mexicana o la colombiana) una fuente masiva de inseguridad social. El punto de entrada para muchos análisis sobre el secuestro es, con demasiada frecuencia, estadísticas perturbadoras o relatos gráficos del sufrimiento humano que causa. Hacer un espectáculo de la violencia y el sufrimiento relacionados con el secuestro, o promover afirmaciones estadísticas problemáticas, son puntos de entrada inútiles a una práctica ilícita que sigue siendo poco conocida. Es por ello la importancia de buscar bases empíricas más sólidas para comprender mejor los alcances, limitaciones y repercusiones sobre el flagelo del secuestro, y aquí, las escuelas y colegios son actores centrales para ahondar más este campo de investigación.

Componentes particulares del proyecto "Soluciones móviles para la epidemia del secuestro en México"

Como se expresó al principio de este artículo, uno de los objetivos de este texto es hacer visible a los lectores de Educación y Cultura, trabajos investigativos basados en el modelo "acción-participación-ciudadanía" que pueden ser claves para describir, analizar y comprender sociedades en contextos de violencia y/o conflicto armado. Este apartado en particular buscará, entonces, presentar la metodología y los objetivos puntuales de este esfuerzo de investigación/intervención. Se

quiere así exhibir un ejemplo concreto que genere ideas de investigación para los contextos sociales específicos de los lectores de esta revista.

Los objetivos propuestos para esta investigación fueron:

- 1) Explorar diversas estrategias no estatales contra el secuestro en México, para así identificar lo que se puede lograr independientemente de la intervención estatal en circunstancias de impunidad, débil imperio de la ley y disrupción masiva de las agencias de aplicación de la ley.
- 2) Desarrollar un repertorio de recursos contra el secuestro liderados por los ciudadanos que fortalezca la independencia de las víctimas y mejoren sus capacidades para ayudar a otros.
- 3) Probar el potencial innovador de la tecnología moderna en la lucha contra el secuestro proporcionando a los ciudadanos una herramienta digital inteligente, la cual es resultado de un proceso de coproducción colaborativo entre académicos, activistas y expertos en tecnologías. Se busca que esta herramienta sea un catalizador para la planificación de seguridad entre pares y una plataforma para desarrollar un proceso educativo alrededor del flagelo del secuestro.
- 4) Integrar el conocimiento de enfoques contrastados para el tema del secuestro, facilitando el intercambio de ideas producidas por empresarios (seguridad privada), comunidad (movimientos sociales), sector educativo (docentes) y grupos de ciudadanos activistas que han sido directamente afectados por este flagelo, con el ánimo de abordar holísticamente este problema.
- 5) Rastrear el impacto del secuestro más allá del contexto mexicano y sus efectos transfronterizos, esto con el ánimo de entender cómo un problema de privación de libertad cataliza múltiples inequidades, crímenes de movilidad y soluciones no convencionales.

...Hasta la fecha, iniciativas metodológicas y de intervención en el contexto mexicano se habían centrado en el surgimiento y promoción de ciudadanos activistas...

- 6) Fortalecer la capacidad de la sociedad civil mexicana para combatir el secuestro mediante la creación de una red transnacional que ayude a combatir esta problemática, en la cual puedan conectarse organizaciones no gubernamentales, defensores de derechos humanos y grupos de acción cívica provenientes de otros contextos latinoamericanos.

A nivel metodológico, puntualmente, esta iniciativa consolidó un programa estructurado de talleres de investigación-acción-participación entre académicos, activistas, defensores de derechos humanos, víctimas y sus familiares, proporcionando un foro donde pudiera ser coproducido un conjunto de herramientas contra el secuestro desde una perspectiva ciudadana y donde se proporcionará capacitación, formación e intercambio de conocimientos entre todos los participantes. Gracias a un proceso formativo de coproducción y cogobierno del conocimiento producido, la metodología de esta iniciativa se centró en la intervención dirigida por los ciudadanos para ayudar a los que están en la primera línea de respuesta al fenómeno del secuestro.

Hasta la fecha, iniciativas metodológicas y de intervención en el contexto mexicano se habían centrado en el surgimiento y promoción de ciudadanos activistas. Como resultado del enfoque investigación-acción-participación es-

tablecido por este proyecto, la intervención metodológica se enfocó más en los elementos participativos que brindan las metodologías colaborativas que en la simple transmisión de conocimientos o información, beneficiando directamente así a los grupos de víctimas y a los grupos sociales preocupados por el flagelo del secuestro en México. Este intercambio abierto de conocimientos en la lucha contra el secuestro permitió estimular la planificación de la seguridad individual desde procesos basados en la confianza y la solidaridad, valores esenciales que se construyen gracias a la implementación de este tipo de herramientas de investigación e intervención.

Si bien este proyecto tiene relevancia para aquellos grupos activistas que ya participan en la lucha contra el secuestro en el pasado, la metodología diseñada permitió también generar interlocuciones con las instituciones federales mexicanas, así como con organizaciones internacionales que combaten activamente el secuestro en América Latina. Como resultado del diseño metodológico adelantado, es posible aseverar que el enfoque contra el secuestro dirigido por los ciudadanos se consolidó como uno de los resultados pedagógicos más importantes para este proyecto. Es importante también expresar aquí que los recursos de acceso abierto fueron parte integral de la estrategia de impacto de esta iniciativa, razón por la cual se

recomienda ampliamente el uso de este tipo de herramientas cuando se quiera adelantar un trabajo similar adoptando esta metodología.

A manera de conclusión

Este artículo hizo visible cómo es posible desarrollar metodologías de trabajo colaborativas para investigar temas complejos (para este caso el secuestro) en contextos de alta tensión social, enfatizando que espacios primarios de socialización, como las escuelas y los colegios, son escenarios claves para generar diálogos abiertos y procesos pedagógicos sobre estos temas. Es por ello que esta investigación/intervención buscará presentar y capacitar en estas herramientas colaborativas anti-secuestro a la comunidad académica e intelectual que da vida a estos espacios de formación y aprendizaje. Se ha argumentado que esta investigación no sólo buscó arrojar nueva luz interpretativa para entender esta práctica ilícita, sino también fomentar nuevas estrategias de intervención metodológica para contrarrestar y responder al flagelo del secuestro desde una perspectiva de colaboración ciudadana.

Si bien este proyecto fue diseñado en un principio para promover una seguridad humana *más sostenible frente al secuestro en México* desde la relación academia/activistas, sus repercusiones tuvieron una relevancia más amplia. Una de estas repercusiones fue la de cuestionar hasta qué punto realizar trabajos investigativos basados en el modelo “acción - participación - ciudadanía” pueden ser clave para describir, analizar y comprender sociedades en contextos de violencia y/o conflicto armado. Otra repercusión es la de preguntarse públicamente cómo abordar el análisis de temas sociales robustos desde las aulas de clase, para desde allí fomentar procesos pedagógicos y sociales que rompan los tabús y los lugares comunes cuando se abordan temas sociales tan complejos como lo es el del secuestro. El asunto central aquí es entonces explorar las me-

jores maneras que permitan suscitar debates abiertos sobre cuáles pueden ser las mejores metodologías y herramientas para abordar, desde las escuelas y colegios, el estudio de temas sociales de alta sensibilidad política y cultural.

En el contexto social particular de esta investigación (México) queda claro que promover desde las instituciones educativas una comprensión del secuestro más matizada, menos sensacionalista, donde se puedan capturar datos más útiles con respecto a esta práctica criminal desde las organizaciones sociales, y en la cual se puedan llevar estos debates sobre seguridad al interior de las aulas de clase (amparados en metodologías de acción/participación), son elementos cruciales para construir holísticamente soluciones, desde la ciudadanía, que permitan hacerle frente a la epidemia de secuestros que vive ese país en estos momentos.

En un contexto de impunidad y amenaza generalizada por causa del secuestro este proyecto, amparado en metodologías de acción/participación, busca como resultado final que los ciudadanos mexicanos desarrollen estrategias de autoprotección y resistencia colectiva desde enfoques pedagógicos y metodológicos colaborativos. Y en este propositivo la escuela cumple un papel protagónico. De ahí la invitación a que la comunidad de lectura de Educación y Cultura pueda empezar a generar estos debates desde sus instituciones de trabajo y esferas de acción para sus casos, y temas, particulares.

Referencias bibliográficas

- Bailliet, C. (2010). Towards holistic transnational protection: an overview of international public law approaches to kidnapping. *Denver Journal of International Law and Policy*, V. 38, pp. 581-622.
- BBC World Service. (2014). Mexico kidnapping: The inside story. Available on <https://www.bbc.co.uk/news/world-latin-america-35686431>

IKV Pax Christi. (2008). Kidnapping is a Booming Business. The Netherlands: IKV Pax Christi.

Lakhani, N. (2017) ‘Mexican kidnappers pile misery on to Central Americans fleeing violence’, *The Guardian*, February 21st, 2017

Leutert, S. (2016) ‘The migrant kidnapping epidemic next door’, *Lawfare*, November 30th, 2016.

Merry, S.E. (2016) *The Seductions of Quantification: Measuring Human Rights, Gender Violence, and Sex Trafficking*. London: University of Chicago Press.

Ochoa, R. (2011). Out of harm's way: understanding kidnapping in Mexico City. Thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. Department of Sociology. St Antony's College University of Oxford. Oxford: United Kingdom.

Ochoa, R. (2012). ‘Not just the rich: new tendencies in kidnapping in Mexico City’, *Global Crime*, 13(1): 1-21.

Sanchez, G. (2015) *Human Smuggling and Border Crossings*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Shirk, D; Wood, D and Olson, E. (2014). *Building Resilient Communities in Mexico: Civic Responses to Crime and Violence*. Mexico: Wilson Center Home

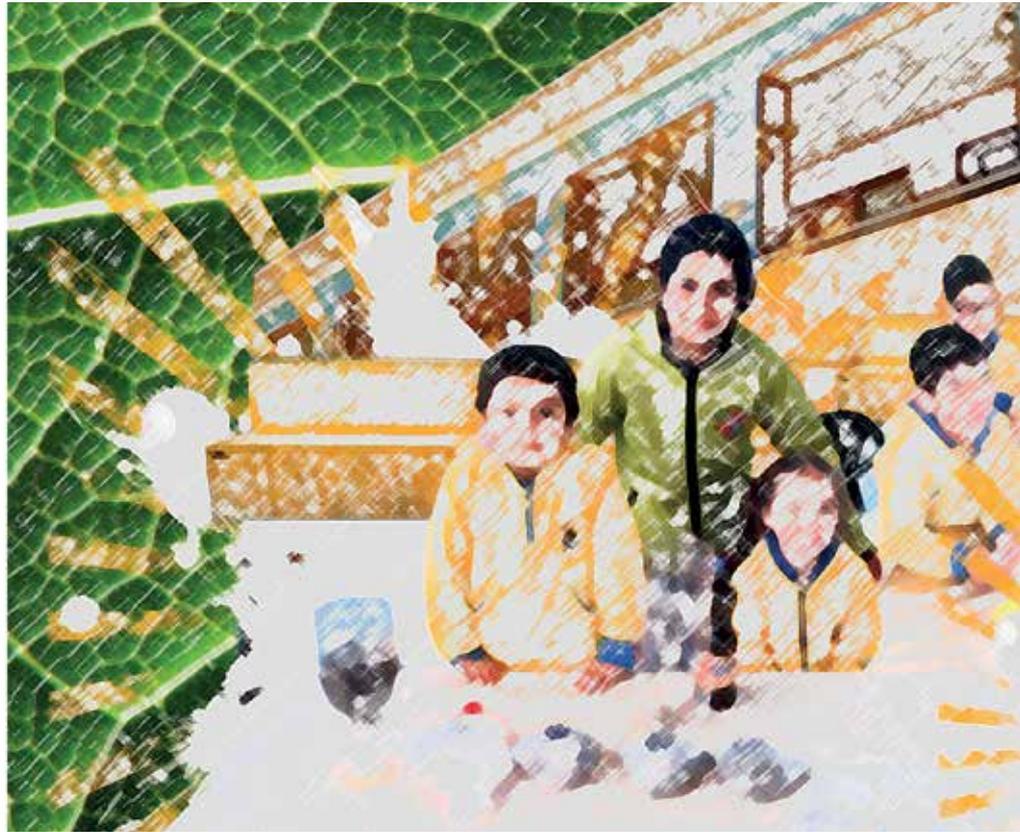
Schwartz-Marin, E and Cruz-Santiago, A. (2016). Pure corpses, dangerous citizens: Transgressing the boundaries between experts and mourners in the search for the disappeared in Mexico. *Social Research*; 83(2), 483-510, 535-536.

Tzanelli, R. (2006). Capitalizing on Value: Towards a Sociological Understanding of Kidnapping. *Sociology*, Vol:40 (5) pp: 929-947

Vogt, W. (2016) ‘Stuck in the middle with you: The intimate labours of mobility and smuggling along Mexico's migrant route’, *GeoPolitics*, 21/2: 366-386le

Notas

- 1 Para conocer más a fondo sobre este proyecto, por favor consultar el sitio web: <https://gtr.ukri.org/projects?ref=ES%2FP005918%2F1>



“Emocionando la ruralidad”

Las emociones en función de la educación



Ingrid Yanet Buitrago Ossa

Especialista en Ética y Pedagogía
Fundación Universitaria Juan de Castellanos



Wilfredo Mendez Sierra

Licenciado en Psicopedagogía.
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Naturaleza del artículo

Este artículo da cuenta de la experiencia investigativa: “¡Emocionando la ruralidad. Contexto Escolar e Inteligencia Emocional en la Institución Educativa Gustavo Romero Hernández de Tibaná, Boyacá”, con el aval de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Se describen conceptualizaciones y análisis del contexto natural y social de la escuela y su influencia en las emociones y la vida de los niños.

Resumen

El artículo presenta una visión investigativa de diferentes ángulos frente a los retos, problemáticas y oportunidades de la Educación. La categoría Educación Rural se basa en los postulados de varios autores como Colbert V y Perazza R y la categoría de Inteligencia emocional, se orienta con los fundamentos de Rafael Buitrago Bonilla, Bar-On y Mayer y Salovey entre otros. A la luz de estos especialistas, se analizan los avatares de la educación



rural y las diversas visiones a partir de las experiencias en la inteligencia emocional de los actores del contexto educativo, así como las incidencias que ésta puede llegar a generar en el contexto rural.

Caracterización de la realidad rural y sus relaciones con las emociones de los niños

La Educación Rural en sus conexiones con la realidad actual educativa y sociocultural del campo, es el resultado de la política de desarrollo económico nacional y regional del Estado basado en medidas asistencialistas ausentes del fomento al crecimiento productivo para mantener deliberadamente relaciones sociales de precariedad social, que se reproducen en la comunidad educativa y en las instituciones escolares, frustrando el avance cualitativo del sector. A ello responden los “presupuestos escasos, formatos institucionales estandarizados, docentes en crisis con trayectorias profesionales empobrecidas y poco estimulados.”

...Se trata de que frente a las dificultades, los maestros **defiendan su libertad de cátedra** y se atrevan a luchar contra la corriente, enseñando y defendiendo al tiempo una educación científica...

El campesinado ya no es la fuerza productiva determinante de la producción de alimentos, sino una clase desalojada poco a poco, que va siendo estrangulada por la fuerte competencia comercial internacional, derivada de la apertura económica recomendada por las agencias internacionales y llevada al extremo por los diferentes gobiernos desde la década de los noventa del siglo XX. Boyacá fue importante en la producción de cereales como la cebada y el trigo, la papa, los frutales y la producción pecuaria, pero hoy esos renglones de la economía van rumbo a la desaparición, con las fatales consecuencias para los productores y de sus familias.

Con este drama, es imposible que los derechos de los niños a una vida significativa y valiosa se puedan garantizar si a los padres de familia se les niega el derecho a un trabajo estable y bien remunerado. Los autores de este trabajo han identificado, que en ese contexto socioeconómico, las consecuencias son traumáticamente perjudiciales para la formación de alta calidad de los niños y los jóvenes, pero existen posibilidades de un trabajo educativo que a partir del conocimiento y la experiencia docente se asuma dentro de la comunidad, el desafío de formar en la idea de transformar esa realidad, exigiendo cambios en las políticas del Estado.

Se trata de que frente a las dificultades, los maestros defiendan su libertad de cátedra y se atrevan a luchar contra la corriente, enseñando y defendiendo al tiempo una educación científica. Por eso se convierte en fuerza deter-

minante para el progreso cualitativo de la educación rural, la propuesta de Fecode de una reforma estructural de la financiación de la educación. Con recursos adecuados, los educadores tendrán éxito en sus iniciativas de elevar que enseñen desde las tempranas edades de la niñez para innovar, cuya ausencia es una dificultad impuesta al país por las desacertadas políticas que mantienen al país históricamente, en los lugares más lejanos de la ciencia y la tecnología a escala mundial.

No se trata de educar para concientizar en una tendencia política partidista porque desnaturaliza el papel del educador, sino para convenir democráticamente en las instituciones, el papel de la educación en la formación con los aportes de las diversas áreas del conocimiento, para vivir en unas relaciones civilizadas con la naturaleza en el tratamiento de las relaciones sociales.

La mayoría de los países latinoamericanos referencian similitud en estos fenómenos. Situación que genera resistencias de la población y el surgimiento de actores interesados en discutir e intervenir en las cuestiones básicas de la política pública educativa. (Perazza, 2009, pág. 265).

La investigación del problema de estudio tiene en cuenta el impacto y desarrollo de políticas educativas internacionales, algunas altruistas que proyectan contrarrestar la disminución de los fenómenos negativos y de manera puntual abogan por implementar la universalidad de la educación primaria. Pero dichas orien-

taciones están dirigidas acorde con los criterios de las agencias internacionales financieras que se imponen hoy con la anexión de Colombia a la OCDE. Orientaciones que proponen la supresión de la libertad de cátedra, la autonomía escolar y condiciones de vida en las instituciones también empobrecidas. Tal es el caso de la ruralidad, y/o ruralidades (Buitrago B. R., 2012) puesto que en estas regiones son recurrentes los vejámenes de las administraciones gubernamentales.

Como era de esperarse, fruto de los condicionamientos, la inequidad y/o desigualdad de la educación rural con respecto al sector urbano, viene creando el fenómeno adverso de la poca credibilidad que tienen los padres de familia en la educación, (Buitrago B. R., 2013). El gobierno para elevar la fe de los padres y de los jóvenes por el estudio, adoptó políticas de retención, que consistía en unas medidas asistencialistas, como la de la colada de bienestarina para mitigar el hambre de los niños.

En concordancia con lo anterior se puede confirmar que, los problemas del contexto educativo asociados a bajos niveles de Inteligencia Emocional serían: (Extremera., 2004)

1. Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado
2. Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales
3. Descenso del rendimiento académico

Proyección de una propuesta de educación en medio de la crisis del sector rural

Se requiere esbozar un programa educativo que se basa en dos ideas fundamentales: La escuela ha de constituir un entorno especial en el que puedan llevarse a cabo experiencias ejemplares de la vida social y la formación democrática que permita al individuo unos contenidos específicos para su formación académica desde su entorno rural en el contexto nacional e internacional.

Los autores como maestros del campo consideran que la sola educación no va a cambiar las difíciles condiciones de vida de la población, pero sin una educación de alta calidad, no habrá niños dispuestos a transformar en el futuro el ambiente que les ha tocado vivir.

La experiencia de la Escuela Nueva o Activa

Se retoman los modelos de enseñanza reconocidos como conquistas del conocimiento, para introducir cambios en la concepción de que son un ejemplo de la teorización, y que resultan atractivos como los postulados desde Rousseau y Pestalozzi.¹ O del método Montessori, que tiene como criterio

En John Dewey, evidenciamos una postura humanística que ve a la escuela en un ambiente organizado en el que se pueden fortalecer las experiencias valiosas y hacer posible la continuidad de las experiencias de los alumnos y su aportación a la reconstrucción de la sociedad.

La Escuela Nueva Activa: es un modelo pedagógico diseñado en Colombia a mediados de los años 70s por Vicky Colbert, Beryl Levinger y Óscar Mogollón, quienes pretendían ofrecer educación primaria completa y mejorar la calidad y efectividad en las escuelas del país. Teniendo como foco central las instituciones educativas rurales y en especial las multigrado, que presentan difícil acceso y condi-

...La Escuela Nueva Activa: es un modelo pedagógico diseñado en Colombia a mediados de los años 70s por Vicky Colbert, Beryl Levinger y Óscar Mogollón...

el poner a disposición de los niños el material que provoque la actividad educadora. Ovidio Decroly considerado creador y/o estructurador de los postulados más importantes de este modelo pedagógico concibe la “*escuela por la vida y para la vida*”. *Extiende por Bélgica un nuevo tipo de escuela en el que al niño se le empezaba a enseñar a leer no con palabras sino directamente con frases. Los principios pedagógicos de Decroly son comunes a toda escuela nueva. En su método acentúa que el interés parte del niño, y por esto la educación eficaz se desarrolla en relación con sus necesidades. La didáctica basada en los centros de interés, revoluciona la enseñanza tradicional por materias, que no respeta los intereses del educando; sino que le impone a través de diversas disciplinas el estudio de aquello que a él no le gusta.* (Tapia, 1994, pág. 21)

ciones precarias. Colbert conceptuó la “Escuela Nueva”, como un proyecto de vida de muchos maestros colombianos, que se ha logrado sostener porque algunos de los maestros que recibieron la capacitación hace ya casi treinta años aún están y han sido ellos quienes la han sostenido, esto es un trabajo que se ha hecho de abajo, no es hecho desde el Ministerio. Gracias a este modelo pedagógico y social, muchas escuelitas rurales aisladas, unidocentes que se conocen más como multigrados, se hicieron visibles.

Los modelos de educación flexible:

Los modelos flexibles contribuyen al reconocimiento del contexto y determinadas habilidades de los estudiantes. Los autores reconocen que existe una fuerte tendencia a minimizar el

papel de las escuelas cognitivistas cuyo valor ha sido bien importante en la inteligencia académica, o sea en la transmisión de los avances de las ciencias en las áreas del conocimiento obligatorias y fundamentales de la enseñanza colombiana. Pero en aras de la discusión, se rescata la propuesta de enriquecer dichos conocimientos con estrategias didácticas que se preocupen por lo que el niño siente, de sus deseos o de sus esperanzas.

“La inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional” dicen voceros de la pedagogía basada en la inteligencia emocional (Fernández-Berrocal, 2002). Aquí se interpreta que no descartan la formación intelectual; y tienen razón, pues el gobierno nacional a lo largo del siglo XX introdujo un currículo único, obligatorio y uniforme con cartillas descontextualizadas, imposición de métodos, criterios de evaluación y una carga ideológica para manipular la conciencia de los estudiantes, del maestro y de la comunidad en general. En esa proyección curricular del Ministerio de Educación no se veía reflejada la vida local, con las costumbres, sentimientos y valoraciones de lo nacional. En ese marco la iniciativa del maestro en la elaboración y organización de contenidos de los programas de estudio era nula. Situación que se supera con la Ley 115 de 1994 que rescató al verdadero educador del pueblo: el maestro.

“Las emociones y los pensamientos se encuentran fusionados sólidamente”

Como lo referencia (Buitrago B. R., 2013) “el desarrollo emocional debería ser el dinamizador de la educación” (p. 91), de igual forma “Las emociones y los pensamientos se encuentran fusionados sólidamente y, si sabemos utilizar las emociones al servicio del pensamiento, nos ayudan a razonar de forma más inteligente y tomar mejores decisiones”. (Fernández-Berrocal, 2002). A su vez, Bisquerra considera que “La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias” (Bisquerra, 2006, pág. 9). A partir de la libertad de organizar los contenidos de enseñanza, la vida en la escuela se basa en el intercambio de experiencias, mediante la comunicación entre los individuos para el progreso académico, personal y social.

Son múltiples las ventajas y oportunidades que puede presentar la inteligencia emocional en el contexto educativo de las ruralidades. Quizás una de las más relevantes y evidentes va guiada a la convivencia escolar, pero el alcance es mucho más holístico. Es preciso referenciar la postura de Buitrago en (Buitrago B. R., 2012) frente a la importancia de las experiencias previas en la construcción del sujeto, ya que estas inciden de manera determinante en las dimensiones del adulto. Desde este postulado se evidencia la relevancia de aquellas experiencias que cuentan con una carga emocional significativa, dicha situación queda impresa como una huella digital en la psique del niño y se evidencia en su desarrollo como adulto.



36 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

La importancia y objetivo de la educación emocional según Bisquerra “es el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar.” (Bisquerra, 2006, pág. 9). Inteligencias y cualidades que permitirán un ambiente y unas actitudes determinantes para el éxito académico y la formación de la personalidad que proyectan los fines y objetivos de la Ley General de Educación. Es bien importante que los educadores conozcan estas propuestas ante el incremento de las deficiencias en la atención, el desinterés por el estudio y muchas otras de dificultades del aprendizaje.

Esta concepción abre mucho más el espectro de acción y presenta una deconstrucción sistemática en los dogmas educativos, lo que a su vez implica que la educación emocional diseñe “programas fundamentados en un marco teórico, que para llevarlos a la práctica hay que contar con profesorado debidamente preparado; para apoyar la labor del profesorado se necesitan materiales curriculares.” (Bisquerra, 2006, pág. 9). Los procesos de formación revisten gran importancia, y más aun los que cuentan con el componente de educación emocional.

Otra característica importante de la educación emocional es que es un proceso inacabado, Froebel, discípulo de Pestalozzi, manifestaba que el fin último es el elevar al hombre a su máxima expresión y lo refuerza a su vez Bisquerra al enunciar que es

Un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. Es decir, la educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital que se propone optimizar el desarrollo humano (Bisquerra, 2006, pág. 15)

“La inteligencia emocional integrada a las estrategias pedagógicas, necesariamente hace hincapié en el fortalecimiento de relaciones con los otros, mediante el trabajo grupal y la toma de conciencia de las emociones del otro”. (Acevedo, 552)

Bar-On (1988) citado en (Grupo de Neurocognición y Educación Física, pág. 63) presenta el primer instrumento para medir las emociones, señalando que lo emocional y lo cognitivo conforman la inteligencia, y ambos componentes debían medirse



Fotografía - Alberto Motta

de la misma forma. Así, se propone por primera vez el término coeficiente emocional en paralelo al coeficiente intelectual. Con este postulado es importante, interesante y oportuno resaltar que las etapas del conocimiento evocan indudablemente, el trabajo inseparable de la razón y la emoción, las cuales mediante experiencias acumuladas determinan la calidad de la formación del individuo, es decir lo emocional y lo cognitivo conforman la inteligencia, abonado el terreno del conocimiento científico fortalecido y la educación emocional de calidad como herramientas para triunfar.

Resultados preliminares de la investigación

Con este interés social y pedagógico, desde lo metodológico, los autores abordaron la investigación iniciando con una fundamentación epistemológica, sociológica y metodológica como preludeo del estudio del nivel de Coeficiente Emocional de los niños de cuarto y quinto grado de la

Institución mencionada. El test de BarOn es un instrumento de indagación fiable en el estudio y la determinación (explica, controla y predice la caracterización emocional) de la dimensión emocional, en este caso de 180 niños de 9 a 12 años de edad,

relacionando rasgos emocionales y de personalidad, es decir es un estudio tangible y convergente que se centra en causas reales temporalmente simultáneas y en semejanzas, lo integran cinco factores: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado general de ánimo. Es un autoinforme que, además de la estimación del nivel de IE, generan un perfil afectivo y social. En este sentido, afirma (Buitrago B. R., 2012, pág. 178) que Mayer, Salovey, & Caruso (2000), consideran este modelo como mixto, ya que integra dimensiones sociales, emocionales, cognitivas y de personalidad. Está integrado por 60 ítems y evalúa siete escalas diferentes, Las cuatro primeras escalas integran y generan el EQ Total, el estado general de ánimo se considera un facilitador del mismo, aunque no integra su valor. Finalmente, también cuenta con una escala de impresión positiva, que muestra los casos en que se puede presentar una exagerada percepción positiva por parte de los participantes. Las personas con altas valoraciones

se caracterizan porque en el aspecto intrapersonal, logran entender sus emociones y son capaces de expresar y comunicar sus sentimientos y necesidades. En el aspecto interpersonal, son propensos a tener relaciones satisfactorias, son buenos oyentes, capaces de entender y apreciar los sentimientos de los demás. En la adaptabilidad son flexibles, realistas y eficaces en la gestión del cambio y son buenos para encontrar maneras positivas de lidiar con los problemas cotidianos. Y en relación al manejo del estrés son en general tranquilos y trabajan bien bajo presión. Rara vez son impulsivos y generalmente pueden responder a un suceso estresante sin tener arrebatos emocionales. Además, suelen ser eficaces en el tratamiento de las demandas diarias, además, suelen ser felices.

Su Estado General de Ánimo se manifiesta en que son optimistas, agradables y amables. También tienen una perspectiva positiva; inclusive, pueden intentar una impresión excesivamente positiva de sí mismos. El EQ-i: YV, está diseñado para el uso con niños y adolescentes entre 7 y 18 años de edad. La evaluación del instrumento se realiza por separado para hombres y mujeres clasificados en cuatro intervalos de edad cada uno: 7 a 9, 10 a 12, 13 a 14 y 16 a 18. Los siete niveles diferentes en los que se clasifican las puntuaciones estándar. Esto es de Bar On (2000) citado por (Buitrago B. R., 2012)

Es importante comentar que gracias a la aplicación y análisis de esta prueba se conoce de los estudiantes el desarrollo de la capacidad emocional, desde sus niveles altos hasta los más bajos, incluso estudiar y reportar si una persona tiene deterioro emocional. Esto se estandariza con el instrumento de una escala tipo *Likert* de 1 a 4, donde:

1= No es verdad en mi caso (Nunca, Rara vez).

2= Un poco cierto en mi caso (Algunas veces).

3= Es verdad en mi caso (Frecuentemente).

4= Muy cierto en mi caso (Muy frecuentemente).

Por otro lado, es conveniente puntualizar sobre la validez del BarOn EQ-i: YV se centra en dos aspectos fundamentales, el carácter multidimensional de las distintas escalas y la validez de constructo. De los test aplicados para esta investigación, el 73% obtuvo confiabilidad y validez y el 27% presentaba un alto nivel de inconsistencia debido a la fiabilidad y comprobación que presenta el test.

El segundo momento es cualitativo para medir la percepción que tienen los profesores respecto a algunos de los hallazgos que arrojó el test, en la primera fase. El estudio es interpretativo porque pretende comprender la mirada de los docentes frente al estado emocional de sus estudiantes mediante la realización de una entrevista semiestructurada. El guión de esta técnica se construye en torno a los resultados del índice de inteligencia emocional en el nivel más bajo que se haya determinado. Los investigadores pretenden categorizar las posibles causas de este resultado analizando las respuestas de los entrevistados dando valores a cada situación.

Desde lo teórico, ¿Qué se piensa?

Se considera como lo hizo en su tesis, el doctor (Buitrago B. R., 2012) que:

El nivel de coeficiente emocional se desarrolla de manera individual, pero se halla marcado por diversos factores contextuales y relacionales. Sin embargo, la variable género determina algunas diferencias que inciden en dicha configuración. Así, tomando como base múltiples estudios (Brackett *et al.*, 2004; Brizendine, 2010; Brody, 1997; Ciarrochi *et al.*, 2001; Day & Carroll, 2004; Engle & Nehrt, 2011; Grossman & Wood, 1993; Gur *et al.*, 2002; Mandel & Pherwani, 2003; Petrides *et al.*, 2006; Schulte-Ruther, *et al.*, 2008; Van Rooy *et al.*, 2005), se espera que las niñas presenten mejor nivel de desarrollo emocional. Paralelo a ello, dado que es frecuente que las personas mantengan una impresión altamente positiva de sí mismas (Bar-On & Parker, 2000), serán los niños quienes mayor apreciación tengan en este sentido (Petrides & Furnham, 2000). (pág. 222)

Desde lo empírico

Se considera que los estudiantes no se reconocen emocionalmente desde el punto de vista conceptual.

Conclusiones

Los modelos de Educación Flexible presentan una buena oportunidad para dar respuestas a las necesidades que se presentan actualmente en la educación pública. Es preciso resaltar la responsabilidad que esto implica, ya que una buena adopción de un modelo flexible demanda adaptación y cambios significativos tanto en la institución, currículo, evaluación y principalmente en el docente.

La educación rural presenta una serie de retos frente a accesibilidad, recursos y permanencia, pero de igual forma presenta muchas oportunidades frente a los modelos de aprendizaje significativo y aplicación de saberes al contexto. La educación rural requiere instituciones y docentes plenamente comprometidos, capacitados y receptivos a las particularidades que puede presentar la ruralidad en la que están inmersos.

La educación emocional pretende generar en el docente la habilidad para estimular el uso y reconocimiento de las emociones en sus estudiantes, iniciando con una introspección y reconocimiento de las emociones propias a fin de evitar sesgos y/o proyecciones de sus propias emociones. Es preciso que el docente inicie su proceso de estudio y conocimiento de las estrategias pedagógicas de la educación emocional para evitar que las estrategias didácticas terminen en demagogia y generar un daño peor que aquel que intenta intervenir.

El uso y/o implementación de modelos de educación emocional o afines presenta diversos riesgos y tiempos diferenciados con respecto de población, recursos y contextos, pero es preciso generar la claridad que, pese a su alto grado de efectividad en implementaciones similares, no es garantía de éxito al 100% ni tampoco que va

a subsanar los vacíos generados por otras esferas y ámbitos en el desarrollo del individuo. Esta metodología ha contribuido en diferentes escenarios y con diversos resultados, en muchas ocasiones dan respuesta o solución a problemáticas que no eran las que se pretendían solucionar en principio, también llegan a presentar un carácter más investigativo que resolutorio, pueden llegar a generar impacto solo en un pequeño porcentaje de la población a la que iba dirigido y en algunos casos puede que no genere un cambio significativo. Pero sea cual sea el caso todo radica en la disposición y que se tenga para la aplicación de este modelo y la capacidad para generar las adaptaciones pertinentes, ya que no se puede implementar un modelo exactamente igual y esperar los mismos resultados en dos contextos diferentes. Un claro ejemplo de esto está referido a las ruralidades, ya que, aunque comparten el concepto de ruralidad, se presentan diferentes dinámicas en el campesino de clima cálido que en el de clima frío.

Se estableció el nivel de Coeficiente Emocional de los niños de cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Gustavo Romero Hernández de Tibaná, Boyacá. Los docentes manifiestan su interés por cooperar en el proyecto, pues afirman la educación rural, semirural debe ser reconocida no solo desde sus debilidades sino desde sus fortalezas como una contribución social para el municipio. Lo hacen siendo optimistas en el camino esperanzador de la educación emocional.

La inteligencia emocional como su nombre lo indica es un concepto que permite controlar las emociones, para que ellas no afecten la vida física o psicológica de la persona. He aquí donde se localiza conexiones significativas en el desarrollo de la Inteligencia

Emocional de los actores educativos en las ruralidades como fuente de conocimiento, comprensión, mejoramiento y progreso de las mismas.

Existe mente racional y mente emocional; la inteligencia emocional, hará que éstas dos operen en armonía, y así poder tomar mejores decisiones, tener comportamientos más apropiados en cualquier situación, además de obtener mejores resultados a nivel intelectual, pero se necesita voluntad del estado para que estos procesos se den de forma eficaz y con menores traumas.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo, M. A. (2017). La Inteligencia Emocional y el proceso de Aprendizaje de estudiantes de quinto de primaria en una institución educativa departamental nacionalizada. *AGO. USB*, 2017.
- Bisquerra, A. R. (2006). Orientación Psicopedagógica y Educación Emocional. *ESE Estudios sobre educación*, 9 - 25 .
- Buitrago, B. R. (2012). Contexto Escolar e Inteligencia Emocional en Instituciones Educativas Públicas del Ámbito Rural y Urbano del Departamento de Boyacá (Colombia). Melilla: editorial universidad de granada.
- Buitrago, B. R. (2013). Matricular las emociones en la escuela. *Praxis y Saber*, 93.
- Buitrago, B. R. (2013). MATRICULAR LAS EMOCIONES EN LA ESCUELA, UNA NECESIDAD EDUCATIVA Y SOCIAL. *Praxis y Saber, revista de investigación y pedagogía. Maestría en Educación*, 95.
- Extremera, F.-B. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias Empíricas. *Revista Electronica de investigación Educativa*, 1 - 17.
- Fernández-Berrocal, P. y. (2002). La Inteligencia Emocional como una Habilidad esencial en la Escuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 1-7.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Mayer, J. (2001). *Emotional Intelligence in Everyday Life*. Philadelphia: Psychology Press. Philadelphia: Psychology Press.
- Perazza, R. (2009). Notas para reflexionar sobre las políticas de Inclusión Educativa en los países de América Latina. La experiencia de los programas de aceleración del aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 265-276.
- Tapia, d. A. (1994). *Escuela Nueva*. Tunja: IDEAD.
- Hernández, S. R., & Fernández, C. C. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill Education.
- mayer, j. (2006). la inteligencia emocional. *unidad de conocimiento*, 1-6.
- Narro, S, A. (n.d.). Estructura Formal de un Trabajo de Investigación. In *Guía para la Presentación del informe de Investigación Científica*. (pp. 1 - 14).
- Sandini, E. M. (2003). Paradigmas e Investigación Educativa. In E. M. Sandini, *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. (pp. 27-44). Madrid: Mc Graw Hill.

Notas

- 1 Este factor disminuyó exponencialmente con la entrada en vigencia de la "Escuela Nueva" o "activa" en el contexto rural a mediados de los setentas. La inclusión de este nuevo modelo no surgió de un momento a otro o de una muy afortunada casualidad, este proceso remonta sus orígenes más puntuales a mediados del siglo XVIII como una propuesta de Rousseau en sus teorías del contrato social y el Emílio de la educación. De igual forma Pestalozzi presenta sus aportes a la educación desde la nueva visión de estudiante que concibe, en la cual sitúa al niño en una verdadera relación con la naturaleza y la cultura. Dando relevancia a la socialización del niño. Froebel, alumno de Pestalozzi teoriza y extiende por Europa estos modelos, bajo la idea que "la finalidad del trabajo no es producir cosas útiles, sino en elevar al hombre," por lo tanto al niño se le debe permitir el trabajo en su forma ideal: (Tapia, 1994, pág. 21).



ENTREVISTA AL PROFESOR Nelson Alarcón Suárez

Presidente de Fecode

Entrevista Karen Buitrago

Prensa Fecode

¿Cuáles fueron los propósitos del Congreso Mundial de la Internacional de la Educación?

Pues los propósitos del Congreso estaban encaminados a compartir experiencias entre los diferentes sindicatos, tuvimos la oportunidad de dialogar entre todos el tema educación y denunciando en cada uno de los países la mercantilización que hoy tiene el estado, denunciar las alianzas público privadas que tienen en cada uno de los países los gobiernos, frente al tema de la educación, y cómo fortalecer los derechos de nuestros jóvenes y nuestros niños en las Instituciones Educativas, en las aulas de clase, cómo generar mayores condiciones para que puedan recibir una educación más inclusiva, con mayores criterios, que sea más crítica en estos escenarios, porque hoy lo que pretende en la política desde la OCDE, es contrarrestar toda esta parte y llevarlos a las pruebas SABER, a las pruebas PISA etcétera, Cuando desde el Congreso de la Internacional de la Educación entonces estamos en contra de ese sistema.

¿Cómo fue el desarrollo del Congreso? ¿Cuáles fueron sus aspectos más importantes?

Bueno el Congreso se desarrolló en una armonía total, en la cual más de cuatrocientos dieciséis (416) organizaciones sindicales participaron en el

desarrollo del mismo. Colombia, allí nosotros presentamos diferentes propuestas y denuncias lo que hoy sucede frente al tema de la educación la mercantilización de la misma, en la entrega a través del Plan Nacional de Desarrollo de alianzas público privadas de la educación pública en Colombia, y en todos los países allí al unísono defendiendo la educación pública como un derecho fundamental y administrado por cada uno los estados.

¿Cuáles fueron las conclusiones o la declaración final?

Uno, la unidad, el fortalecimiento de los maestros y maestras del mundo, el fortalecimiento de la educación, el respaldo y defensa educación pública, campañas a nivel mundial y regional en contra de la mercantilización de la educación, el fortalecimiento de nuestras organizaciones sindicales, de cómo logramos y generamos mayor atracción de nuestros maestros y maestras hacia la filiación en nuestras instituciones, en nuestros sindicatos, en nuestras Federaciones, porque aquí Hoy el estado, o los estados en el mundo, pretenden la reducción, acabar y golpear cada día nuestras instituciones, nuestras organizaciones, por eso es importante generar un espacio de campaña a nivel mundial de afiliación, porque hoy tenemos ese gran problema en el mundo que se están desafiando nuestros trabajadores de la educación.

Congreso Mundial de la Internacional de la Educación

Bangkok, Tailandia, 2019



Las organizaciones sindicales del sector educativo afiliadas a la Internacional de la Educación América Latina tuvieron una participación destacada en el 8° Congreso Mundial de la Internacional de la Educación, realizado en Bangkok, Tailandia, entre el 19 y el 26 de julio.

América Latina estuvo representada por 23 organizaciones afiliadas a la IEAL, de 12 países: CTERA, CONADU y CEA de Argentina; CNTE y PROFES de Brasil; FAUECH, SINDI 2 INTEGRAL y CPC de Chile; ASPU y FECODE de Colombia; ANDE y SEC de Costa Rica; ANDES 21 DE JUNIO de El Salvador; COLPROSUMAH y COPRUMH de Honduras; CGTEN/ANDEN de Nica-

ragua; MPU de Panamá; OTEP/A y UNE/SN de Paraguay; ADP, ANPROTED y FAPROUASD de República Dominicana y FENAPES de Uruguay.

Consejo Ejecutivo

El octavo Congreso de la Internacional de la Educación eligió cargos para su Consejo Ejecutivo. David Edwards fue confirmado como Secretario General de la IE, con el apoyo de las afiliadas de América Latina. Por la región se eligió por un nuevo periodo a Roberto Leão, de la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación de Brasil (CNTE) como Vicepresidente de la federación mundial de docentes. Roberto Trochez, del Colegio Profesional

Superación Magisterial Hondureño COLPROSUMAH, resultó electo en un Cargo Libre por América Latina del Consejo Ejecutivo Mundial. De esta forma aumenta la representación de las organizaciones afiliadas a la IEAL y de la región en el órgano ejecutivo de la IE.

“Los hondureños y los latinoamericanos tenemos derecho a una educación justa y de calidad”, expresó Roberto Trochez en su intervención ante el Pleno del Congreso. Además reivindicó su compromiso con el Movimiento Pedagógico Latinoamericano para luchar frente a la privatización y mercantilización de la educación en Honduras y América Latina. Trochez finalizó agradeciendo la solidaridad internacional e hizo un llamado a defender los derechos de las personas menores de edad, y los migrantes.

Defensa de la educación pública y la democracia

Hugo Yasky, Presidente de la Internacional de la Educación América Latina, intervino en la primera jornada del Congreso, en la capital tailandesa. “Defender la educación pública, es defender el derecho a la autonomía, a la libertad de conciencia, es defender la idea de que el educador tiene que ser ante todo un ser libre y comprometido con la democracia”, afirmó Yasky. También destacó la firmeza del movimiento sindical de la educación y la solidaridad internacional, claves para la defensa de la educación pública en América Latina y el mundo.

Fátima Silva, Vicepresidenta de la IEAL y Secretaria General de CNTE Brasil, hizo un vehemente llamado a luchar contra los procesos de privatización y comercio educativo, impulsados en muchos países por gobiernos autoritarios y poco democráticos. Silva también exigió la libertad de Lula, preso en su país por motivaciones políticas, e hizo un llamado a la unidad de los pueblos para enfrentar los ataques de los gobiernos conservadores y antidemocráticos.

...Luchar contra los procesos de privatización y comercio educativo, impulsados en muchos países por gobiernos autoritarios y poco democráticos...

La denuncia de la prisión política de Lula también fue expuesta en el discurso de David Edwards, quien pidió la libertad del expresidente de Brasil. Participantes del Congreso de todo el mundo levantaron carteles en varios idiomas con la consigna “Lula libre”.

En el primer Pleno del Congreso Sonia Alesso, Secretaria General de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), y Nelson Alarcón, de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE), participaron como representantes latinoamericanos en el Consejo Ejecutivo de la IE.

Las mujeres de las organizaciones afiliadas a la IEAL también tuvieron una destacada participación de las actividades del Congreso y eventos previos (ver nota).

Actividades previas al Congreso Mundial

Las actividades previas al Congreso de la Internacional de la Educación incluyeron encuentros por temas específicos, reunidos en los Caucus de Mujeres, Pueblos Indígenas, Población LGBTI, Juventud y Educación Superior.

El Caucus de Mujeres contó con la participación de Fátima Silva de CNTE Brasil, Xiomara Guante, de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP), y Eugenia Londoño, de FECODE, quienes expusieron en las diversas mesas de discusión paralelas realizadas en este Caucus.

Gilberto Cascante, Presidente de la Asociación Nacional de Educadores de Costa Rica (ANDE), junto a Isabel Olaya de FECODE y Juan Gabriel Espínola, Secretario General de OTEP-A de Paraguay, expusieron en el Caucus de Pueblos Indígenas.

Edgardo Morales, del Sindicato de Trabajadoras y Trabajadores de la Educación Costarricense (SEC) compartió en el Caucus LGBTI el trabajo de su organización en el tema.

El Caucus de Educación postsecundaria y Superior contó con la exposición de Yamile Socolovsky de la Federación de Docentes Universitarios de Argentina (CONADU) y Pedro Hernández de la Asociación Sindical de Profesores Universitarios de Colombia (ASPU).

Mujeres jóvenes de CTERA, CONADU y CNTE participaron en las actividades pre congreso y en el Congreso. La Internacional de la Educación propició la participación de personas jóvenes, con la primera mesa redonda de personas menores de 35 años, en el Caucus de jóvenes.

La delegación latinoamericana concluyó el 26 de julio su participación en el 8º Congreso Mundial de la Internacional de la Educación. Junto a 1400 participantes de todo el mundo renovaron el compromiso de luchar en defensa de una educación pública de calidad y condiciones laborales dignas para las trabajadoras y trabajadores de la educación.

INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN

8° CONGRESO MUNDIAL

BANGKOK TAILANDIA 2019

INFORME DE LOS DELGADOS – FECODE – COLOMBIA



Profesor Fabio Manuel Herrera

Secretario de Prensa Fecode

El 8° Congreso de la Internacional de la Educación sin duda alguna es una de las experiencias más enriquecedoras para la dirigencia sindical mundial.

Este Congreso permitió conocer la situación en otros contextos de la educación pública y la lucha que lideran las organizaciones sindicales en contra de la privatización y el recorte de derechos que agencia el modelo neoliberal y desarrollan sus gobiernos alineados.

La extensa agenda desarrollada con disciplina en los tiempos, sin que se negara el debate, abarcó los temas más sentidos por el magisterio, representados por esta organización mundial. Entre los ejes más significativos podemos reseñar:

Sección A: Educadores y sus sindicatos asumen el liderazgo.

Sección B: Promover la democracia y los derechos humanos sindicales.

Sección C: Avanzar la profesión. Adoptar un marco global de normas profesionales de la enseñanza.

Sección D: Garantizar una educación de calidad gratuita para todos.

Otras resoluciones:

- Renovación de los sindicatos de la educación: Un nuevo desafío.
- Fortalecer a la I.E. para enfrentar retos futuros.
- Situación en Marruecos.

El marco en el que se desarrolla el Congreso es rígido, exigen que las delegaciones realicen un trabajo minucioso con mínimo tres (3) meses de anticipación, las ponencias, enmiendas a la constitución y reglamentos

propuestos por el consejo ejecutivo y las organizaciones miembros, son revisados con anterioridad al máximo evento, de tal manera que el Congreso se convierte en la gran plenaria donde se vota, se acogen o se aplazan temas el próximo Congreso.

En el informe de Secretaría ejecutiva de la Internacional de la Educación, se hizo un excelente balance del trabajo realizado en estos cuatro (4) años, trabajo que impactó positivamente en la comunidad educativa y muy especialmente en la primera infancia.

La Internacional de la Educación acompañó la lucha de los sindicatos de Honduras, Marruecos, Argentina, Chile, Brasil, Colombia, Japón, Hongkong, Senegal, todas estas luchas en defensa de la educación pública y gratuita.

Nuestra delegación participó en el pre congreso con dos ponencias bajo la responsabilidad de los compañeros Isabel Olaya Cuero – “Colombia dominio del terror, violación de derechos de los pueblos Indígenas, Afros, Negros, Raizales y Palenqueros”.

Marie Eugenia Londoño Ocampo. Secretaria de Género, Inclusión e Igualdad de FECODE, en el panel de Género con la ponencia: “Liderazgo femenino y estructuras culturales, sindicales”

Nuestro compañero Nelson Alarcón, Presidente de FECODE, fue elegido como miembro del Consejo Ejecutivo de la Internacional de la Educación y se ratificó al compañero William Velandia, Tesorero FECODE, como Vicepresidente de la Internacional de la Educación para América Latina.

EVALUACIÓN ALTERNATIVA EN MATEMÁTICAS PARA ANUNCIAR OTRA ESCUELA: UNA EXPERIENCIA PARA COMPARTIR



María Margarita Duarte A.

Licenciada en Matemáticas.
Universidad Pedagógica Nacional.
Miembro CEID-ADE.

Esta experiencia evaluativa se encuentra inmersa en el dilema de responder a las políticas educativas impuestas como el decreto 1290¹, que desconoce la libertad de cátedra y la autonomía escolar citada en la ley general de educación y solo toma la parte (Artículo 148 numeral 2 ley 115) que tiene que ver con la inspección y vigilancia, pero decreta las pruebas internacionales (artículo 1 decreto 1290) como las PISA y nacionales como las censales realizadas por ICFES, debilitando la evaluación institucional y

promoviendo que los colegios se vean cada vez más como campos de entrenamiento para dichas pruebas.

El dilema está entre esta realidad que ordena cumplir la normatividad y a la vez atreverse a buscar y vivenciar prácticas alternativas. Esto define esta experiencia como de resistencia y de búsqueda constante, para dar salida a la necesidad, no solo de superar visiones atemorizantes frente a la matemática, área en la que se aplica esta aventura; sino también mostrar otras formas de hacer escuela para vestirla de sentido y alegría.

Hoy se hace necesario e indispensable defender la autonomía escolar y el derecho de las comunidades educativas de participar activamente en los procesos de enseñanza –aprendizaje. Por lo tanto se debe incursionar en la dimensión emocional para formar de manera más integral, empoderar a las y los estudiantes de la necesidad de acceder democráticamente al conocimiento, pero también de disfrutarlo, saborearlo y aplicarlo a la solución de situaciones que tienen que ver con su emoción, con su piel, con la vida de las comunidades y por lo tanto las y los compromete con la transformación personal y social. Enseñar a partir de situaciones de la vida diaria, de problemas reales.

Pero esto obliga a tomar distancia de los formatos rígidos impuestos por la educación tradicional que impide procesos tan naturales y fundamentales como la interdisciplinariedad o reconocer el diálogo de saberes con las comunidades educativas.

A la pretensión estandarizadora y descontextualizada de las pruebas externas, es preciso anteponerle una visión dialógica: “nadie ignora todo, nadie sabe todo. Todos sabemos algo. Todos ignoramos algo. Por eso, siempre aprendemos” (Paulo Freire). La escuela está obligada a reconocer las particularidades, los saberes y diversas formas de acceder al conocimiento. Este delirio pedagógico que se atreve a desafiar los formatos tradicionales rompiendo un poco algunas estructuras establecidas, tiene varios espacios en los que se desenvuelve.

Estrategias didácticas para la democratización en el aprendizaje de las matemáticas:

a) En el aula:

La disciplina de esa experiencia es la matemática, en la que tradicionalmente un docente explica el tema en el tablero y luego las y los estudiantes realizan ejercicios y problemas de aplicación. Para superar un tanto esta



situación o no seguirla perpetuando; se ha realizado un gran esfuerzo por entregar la palabra a los que se les ha negado casi siempre a la hora de hablar en clase de matemáticas, para hacer realidad la frase: “Un mundo donde todos puedan comer su pan y decir su palabra”. (Luis Ignacio Vigil).²

Algunas de estas estrategias que pretenden democratizar el conocimiento, haciendo sentir a cada estudiante parte del trabajo, para aumentar su autoestima matemática, demostrando que si puede, no solo entender sino disfrutar y avanzar a pasos agigantados en el mundo matemático, haciendo que se gane y merezca ser nombrado(a) como GRAN MATEMÁTICO(A) frase que se utiliza con mucha frecuencia en clase y se dice con gran emoción y convencimiento. Se abren espacios que posibilitan a las y los estudiantes volver a explicar con sus palabras, dichos, comprensiones y visiones temas trabajados, esto ha permitido que estudiantes que no le entienden a la profesora, puedan comprender mejor los contenidos matemáticos explicados por su parce o compañero(a). El ejercicio puede ser que un estudiante se tome el tablero o que trabajen por parejas o grupos para escuchar las explicaciones de sus pares que por lo general se lucen con explicaciones populares pero a la vez magistrales.

- Está demostrado que hay múltiples formas de aprender, que no todos comprenden de la misma manera y por eso; se propicia explicar temas de diferentes maneras con maquetas, carteleras, dibujos, poesías, canciones, bailes, con el proyecto de youtubers (videos realizados de manera casera, para explicar un ejercicio o problema).
- Este último proyecto permite a estudiantes gomosos de hacer videos aplicar tecnologías y derrochar creatividad, a la vez que se apropian de la forma de resolver alguna situación problémica matemática. Es muy emocionante compartir estos videos en clase porque se ríen, reconocen de manera diferente a sus compañeros(as) y tienen la oportunidad de ver explicaciones dinámicas llenas de colorido y creatividad. También realizan dibujos, maquetas o artefactos que permiten modelar situaciones matemáticas y explicar la solución de problemas inventados o propuestos por estudiantes. Se hacen concursos con temas como aplicación de las razones trigonométricas en un triángulo rectángulo que ha permitido plantear y solucionar problemas a veces muy chistosos y otras muy tradicionales sacados del internet o copiados de libros

pero con adaptaciones a la vida cotidiana, fáciles de modelar en una maqueta.

- Diálogo de saberes. Categoría tomada de Paulo Freire. Consiste en encuentros con estudiantes de diferentes grados para explicar distintos temas, pero también con docentes y con la comunidad. Algunos ejemplos son: Monitoria matemática: El estudiante busca un estudiante dentro o fuera del colegio para acompañarlo en su proceso matemático. También puede realizar su servicio social estudiantil obligatorio para graduarse de bachiller (resolución 4210 de 1996 para estudiantes de 9no, 10mo y once) como monitor(a) matemático(a) explicando contenidos del área a otros estudiantes que por lo general van perdiendo y/o se les dificulta las matemáticas. Aquí y en otras de las actividades enunciadas en este escrito podemos acudir o aplicar lo referente con la zona de desarrollo próximo de Vygotsky³
- Encuentro con otros grados: Un ejemplo de esto es cuando los estudiantes de noveno explican temas como la factorización a los de once porque ya se les olvidó y la necesitan para el estudio del cálculo. .
- Noticiero matemático: consiste en hacer periódicos murales con noticias que traen y explican los estudiantes. Estos noticieros pueden ser de fracciones, de temas como el de la mujer o como el realizado en el año 2016: radiografía estadística de la violencia en Colombia a propósito de los acuerdos entre las FARC-EP y el gobierno. Estas noticias las consiguen las y los estudiantes en periódicos, revistas, internet y hasta se las inventan. Son leídas, reflexionadas y analizadas en clase para empoderar del lenguaje, matemático, geométrico y estadístico a niños, niñas y jóvenes que empiezan a expresar con rabia e indignación frases como: “el 60% de la población es pobre” y esto les permite calcular cual es la reali-

dad de pobreza en su cuadra en su aula de clase para debatir, explicar y asumir otras definiciones de pobreza diferentes a las acomodadas o maquilladas que esconden la realidad, relacionadas por ejemplo con la parte (fracción) de ingresos que se gastan en transporte, servicios públicos entre otras. También sirve para analizar la manipulación de los medios de comunicación como esta: El IVA sube 3 puntos del 16 al 19%. Si el IVA es del 16% este es el 100% y el 19% es 18.75%. Es decir el IVA aumenta en un 18.75% con relación al que se tenía.

- Slogan como “No es digna una casa construida en un terreno \leq que sirven de campaña para analizar realidades como la de las casas construidas en terrenos de cercanas al colegio y que permite explicar sobre la vida misma de la comunidad, contenidos como: perímetros, áreas, pero también operaciones con polinomios, solución de la cuadrática entre otras. Es claro que con 30 se pueden construir casas más y menos dignas: Una de 6×5 , otra de 3×10 como se observa alrededor del colegio. Esto permite abordar el pensamiento variacional y adentrarse de manera significativa en la teoría de números utilizando preguntas y problemáticas del contexto. Otro ejemplo:

Si un terreno tiene de ancho $x+3$ y de largo $x+6$. Cuál debe ser el valor de x para garantizar que el terreno mida 40. Para resolver el problema puedo plantear y solucionar la siguiente ecuación cuadrática: $(x+3)(x+6) = 40$ que al operar la multi-

plicación de binomios e igualar a cero se convierte en: , al solucionar esta cuadrática por fórmula o factorización encuentro $x=2$.

b) El trabajo fuera de aula

- En matemáticas se tiene en cuenta lo que las y los estudiantes hacen en otras áreas y en otros espacios: Cada estudiante cuenta como es su proceso lector, que actividades realiza fuera del colegio. Se reconoce en la evaluación de matemáticas⁴ el participar en el equipo de emisora, de danzas, deportes, de la huerta, de la biblioteca, hacer cursos de idiomas, de artes, sistema, peluquería, cocina y demás. De igual manera la lectura es un criterio de evaluación bien importante. En el colegio la lectura es un proyecto transversal y en todas las clases se lee al empezar las clases 10 minutos. En matemáticas se han tenido diferentes experiencias, algunas de ellas son estas:

En un año con estudiantes de séptimo se leía en cada clase en voz alta el libro “Cien Años de Soledad” en todas las clases, al terminar la lectura de una o más páginas cada profesor abordaba el comentario de la misma desde la disciplina que orientaba.

En otros años se hizo lectura disciplinar en matemáticas se leyeron libros como “Malditas matemáticas”, “El hombre que calculaba”, entre otros. Esto permitió hacer trabajos artísticos como la obra de teatro “La herencia de los 35 camellos” el mural “LA GEOMETRÍA ESTÁ EN TODO” en la cual las y los niños(as) pegaron elementos de la naturaleza. (El hombre que calculaba)⁵

...En el colegio la lectura es un proyecto transversal y en todas las clases se lee al empezar las clases 10 minutos...



En otros años cada estudiante lee un libro escogido por él o ella. En clase de matemáticas la docente hace seguimiento de tareas y trabajos de cada estudiante mientras el grupo lee. La docente de español hace el registro, y seguimiento de los libros y lecturas realizadas. La docente de matemáticas conoce y reconoce este registro en la evaluación matemática.

- Las y los estudiantes también cuentan como aprenden y avanzan en el trabajo matemático. Es muy alentador escuchar las voces infantiles y juveniles comentando que encontraron un tutorial o un amigo(a) y algunas veces un libro, que les ayudó a entender no solo los temas vistos en clase, sino otros que no se encuentran en el programa trabajado, pero que por alguna razón le interesan a las y los estudiantes. De igual manera comparten la forma como estudian, ejercitan y aprenden diferentes temas. Un muestra de estos es el encuentro de estudiantes y padres- madres en donde cada cual comparte como aprendió las tablas de multiplicar y le dan consejos a los que todavía no lo han logrado. También regalan tips para factorizar, resolver ecuaciones y otras temáticas y habilidades del área. En el momento de la evaluación este criterio se denomina autoformación.

- Trabajo comunitario: Explicar cosas sencillas a los profes, administrativos, vigilantes y salir del colegio con campañas como la de Pitágoras que consiste en que estudiantes en parejas, con una maqueta explican en tiendas, almacenes, transeúntes entre otros, para que sirva el teorema de Pitágoras. Este proyecto tiene varias etapas: primero los estudiantes consultan o inventan una situación que puedan modelar con un triángulo rectángulo en el cual se conocen dos lados y se debe encontrar el tercero.

Ejemplo: Un ladrón sabe que un botín se encuentra en el décimo piso de un edificio del que encontró los planos que le permitieron calcular la altura al piso deseado, mide la distancia perpendicular a la base del edificio a la que puede colocar la escalera secretamente, pero quiere averiguar la medida, de la escalera que debe conseguir para cometer el robo.

- A continuación elaboran una maqueta que muestra el edificio con las medidas encontradas y el ladrón subiendo por la escalera. También el afiche con la explicación del proceso para la solución: que es aplicar Pitágoras para encontrar una hipotenusa (medida de la escalera) cuando se conocen los catetos (medida de la altura al décimo piso y al lugar donde se debe ubicar la escaleta sobre el piso).

- En el colegio se promueven las salidas pedagógicas a sitios cercanos al colegio y a otros más lejanos como la zona rural de ciudad Bolívar que es la localidad donde se encuentra el colegio en el que por varios años se realiza un proyecto interdisciplinar llamado CARTOGRAFIANDO EL TERRITORIO SE TRANSFORMA LA REALIDAD⁶. En matemáticas se trabaja lo vivido en estas salidas de muchas maneras.

- Una de las situaciones más difíciles vivida por esta y otras localidades del sur de la ciudad fue el derrumbe del mal llamado relleno sanitario Doña Juana en el año 1997. Con los estudiantes de séptimo se abordó la representación de enteros en la recta numérica tomando como cero o punto de referencia ese año, para dimensionar hechos y situaciones vividas a nivel personal, familiar y social antes y después de esta desgracia, que marcó la localidad. Un estudiante nace en el 2000 ubica este año en el 3 positivo y nos cuenta que sus padres y familiares llegan desplazados a Ciudad Bolívar en el año 1990. Fecha que ubica en -7, pero luego deben ser reubicados a otro sitio por el problema de remoción en masa, problema gravísimo que se observa en otra salida y que es mitigado con la construcción del parque altos de la Estancia, también recorrido en salida pedagógica en la que se analizan las dimensiones 73 hectáreas y el impacto de este megaproyecto, en el que viven y disfrutan los estudiantes actividades culturales como el festival de la cometa, para elevar las propias elaboradas con formas poligonales de forma artesanal.

c) Responsabilidad social:

Cada estudiante debe comentar lo que hace en procesos de autoformación, pero también lo que hace por los demás en proyectos como los de monitoría o los proyectos de responsabilidad social: Acompañar un estudiante en su proceso educativo. En el año 2016

cada estudiante de décimo apadrinó o amadrinó un estudiante de sexto. Cada día se encontraba con él o ella para hacer el seguimiento académico y convivencial, pero también para recibir consejos y sugerencias de vida no solo del estudiante mayor al menor, sino también al contrario. Otro es el trabajo de investigación social: Por grupos de tres estudiantes plantean una pregunta de investigación y realizan un trabajo, en el cual participan todas las áreas y los docentes del grado y algunos de otros grados, al igual que directivos o administrativos y personas de la comunidad como líderes y lideresas de organizaciones sociales que desempeñan el rol de asesor(a) del tema o directo(a) de investigación. Cada área orienta situaciones, temas o partes de la investigación por ejemplo humanidades orienta lo referente a la encuesta, informática como recoger evidencia en imágenes, sociales como utilizar otras herramientas de investigación como diario de campo o historias de vida y matemáticas tiene su fuerte en análisis de datos. Responsabilidad social, investigación social, emisora y otros subproyectos son parte del proyecto interdisciplinar llamado "CARTOGRAFIANDO EL TERRITORIO SE TRANSFORMA LA REALIDAD". Todo lo que hace el estudiante de forma individual o en colectivos y organizaciones incide en la evaluación matemática. Ya que se asume la educación como un proceso integral y la matemática como una herramienta más para comprender y transformar la realidad. (Proyecto matemática social⁷)

d) La matemática es alegría:

(Matemática recreativa proyecto del colegio). Fiestas como la de las tablas para reconocer saberes, día de la matemática, dulce geométrico, matiteca con luces de cuerpos geométricos, casa de la fantasía matemática (copia de las casas del terror) . Concursos de ajedrez, sudoku, cubo mágico. Sala de juegos matemáticos. En estos espacios el estudiante puede tener di-

ferentes roles: organizador, aprendiz, monitor, coordinador. Lo importante es que la participación se registra en la evaluación de Matemáticas.

Todas estas iniciativas y diversas formas de trabajar dentro y fuera del aula hacen vida la frase: "Enseñar es cualquier cosa capaz de fomentar el aprendizaje de otra persona, estimular y facilitar que los estudiantes se comprometan en ese proceso constructivo, cuestionar sus paradigmas en vigor y forjar otros nuevos" (Don Finkel, 2008, pág. 13). Aunque en esta experiencia los paradigmas que se cuestionan y se forman, tratan de impugnar algunas dinámicas escolares.

Estas propuestas que no son tan novedosas ni extraordinarias; porque es fácil comprobar que se aplican en diferentes escenarios escolares tienen de maravilloso y revolucionario, la intensión no solo de evaluar matemática de otra forma; sino anunciar otra escuela que derriba muros tomando el territorio como un aula viva, escuchando otras voces que comparten su saber para construir conocimiento social por medio de la organización y movilización de ideas, sueños y que por lo tanto, supera algunas taras de la educación tradicional, con una propuesta de educación más integral que toma en cuenta la realidad social que se vive en los territorios y fortalece el compromiso comunitario, permitiendo que organizaciones sociales participen del trabajo escolar en este caso en el área de matemáticas, para entenderla y evaluarla de manera diferente, para aportar a la formación de sujetos políticos capaces e incidir en la transformación de la escuela y la sociedad, pero también ser más felices en su vida escolar.

Es hora ya, de que los maestros visibilicen la variedad de experiencias y estrategias didácticas que utilizan en el aula, para mejorar los procesos de aprendizaje, muchas veces en situaciones precarias y de alta vulnerabilidad, las cuales llevan a replantear formas de enseñanza y por tanto a superar la evaluación como simple ca-

lificación de productos para asomarse a la evaluación formativa, dialógica, procesual, participativa, retroalimentadora y autoregulatoria (7) que instale en las instituciones una cultura de la evaluación que demuestre con evidencias los límites del concepto de calidad de la educación que impone el Ministerio de Educación en el Día E.

Bibliografía

- TAHAN, Malba (2001). *El Hombre Que Calculaba*. Barcelona, España: Lectorum Publications. ISBN 8472550435..
- DON FINKEL.. 2008. *Dar Clase con la boca cerrada*. España. Puv.uv.es
- VIGIL, José I. 2000. *Manual Urgente para radialistas apasionados*. Pablo de la Torriente Editorial <https://radialistas.net/category/descargas/libros-y-manuales>
- FREIRE, Pablo. 2008. *La vida como escuela de la libertad*. España. Educasociatic
- TAMAYO, Alfonso, Niño L. Cardoso S.y Bejarano, O. (2017) *¿Hacia dónde va la evaluación?*. IDEP-Bogotá.

Notas

- 1 Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.
- 2 Manual urgente para radicalistas apasionados. Uno de los proyectos conexos al de matemáticas es el de radio en el que están varios de los estudiantes y se trata de vivir la emoción y los postulados de este libro.
- 3 Teoría que explica como con la mediación de otros se pueden potenciar el desarrollo del niño
- 4 El proceso de evaluación es muy complejo, pero en este caso se refiere a calificación obtenida por el estudiante en matemáticas, que es parte del proceso de evaluación.
- 5 El hombre que calculaba. Es una novela escrita por el escritor y profesor de matemáticas brasileño Malba Tahan, cuyo verdadero nombre era Julio César de Mello y Souza.
- 6 Proyecto realizado con 160 estudiantes que ingresan al grado sexto en el 2012 con los que se trabajó hasta el 2017 año en que se gradúan de bachilleres. La herramienta, mágica del proyecto son las salidas pedagógicas con las que se hace cartografía social para ser abordada de manera interdisciplinar.
- 7 Proyecto explicado en varios escenarios sindicales y sociales para posicionar la matemática como una herramienta de comprensión y transformación de la realidad social.



Planificación escolar y saber didáctico

*“El educador promedio explica la complejidad;
el buen educador revela la simplicidad.”*

Robert Brault.



José Darwin Lenis Mejía

Profesor universitario, Candidato a Doctor
en Educación de la Universidad del Valle.

Cualquier acción didáctica cuya intención es por defecto enseñar requiere un ejercicio de planificación de los aprendizajes esperados. En este sentido, para que el maestro, la escuela y la sociedad alcancen los propósitos formativos en los estudiantes, es necesario pensar integralmente una tarea fundamental, la programación y organización de las acciones educativas. Se sabe actualmente que un proceso pedagógico sin planificación corre un alto riesgo de fracaso. Por ello, para cualquier maestro planificar la

intervención en el aula es una competencia pedagógica relevante, ya que el fenómeno del éxito educativo radica en tener efectividad didáctica en la construcción y movilización de los aprendizajes, establecer metas concretas, tener claro con quién se trabaja y qué se quiere enseñar. En esta lógica, desplegar un recorrido o ruta pedagógica en la que se planifica en detalle qué es lo que se va a ejecutar en el aula, es lo que en educación se conoce como planificación de la enseñanza o más ampliamente planificación educativa.



Desde los griegos, la planificación educativa tiene un largo historial asociado a las tareas encomendadas a la escuela y al maestro de hacer una intervención deliberada en los sujetos que aprenden basándose en el conocimiento racional del proceso educativo y la experiencia formativa del maestro como líder pedagógico.

La génesis etimológica del término planificar está formada por las raíces latinas planta (plan) y facere (hacer) es decir, que planificación educativa es “hacer un plan” para educar o para enseñar dependiendo del interés y el sentido que se disponga. Ahora bien, la planificación educativa también está indisolublemente ligada al conocimiento científico, porque desde mediados del siglo XVIII, hasta la década de los 40 en el siglo XX ha adquirido un carácter riguroso que se refleja en

la gestión de aula o en la formalidad de la administración de una institución, dejando atrás la administración empírica e incorporando la planificación como un proceso indispensable en la teoría de la gestión administrativa iniciadas por Taylor y Fayol. Además la planificación de la enseñanza es un proceso que se considera fundamental en las propuestas pedagógicas planteadas por estudiosos como Dewey, Montessori, Decroly o Freinet entre otros.

Hoy en el contexto académico los conceptos planificación educativa y de aula tienen mucho auge, sobre todo en las escuelas europeas y norteamericanas al punto que se considera un campo de estudio de gran impacto pedagógico, didáctico, político, económico o social. Vale decir, un campo relativamente nuevo que desde los años 70 del siglo pasado impulsan una renovación de la administración educativa, de aula o curricular por cierto un campo muy consistente y prometededor por su practicidad.

Para fortalecer las líneas indagación de este campo los investigadores o expertos en planificar el proceso de enseñanza/aprendizaje analizan su efectividad didáctica, el ahorro significativo en los tiempos de clase, el aseguramiento en la apropiación del saber, la significancia de las estrategias en el aprendizaje y la enseñanza, la organización y/o progresividad de una clase, hasta el pensar asuntos gigantescos como una estructuración curricular o la identidad conceptual de una institución.

Para Habermas citado por Matilla (2009) *“la planificación puede ser concebida como una modalidad de orden superior de la acción racional respecto a fines: tiende a la instauración, mejoría o ampliación de los sistemas de acción racional mismos”* este planteamiento implica pensar desde la teoría y en la práctica lo que puede llegar a suceder en el aula o anticipar con el mayor acierto posible lo que se recrea en una clase “normal” como una forma de simular los procesos de enseñanza

y de aprendizaje. En el momento hay investigaciones escolares desarrollando software para recrear condiciones académicas de una clase formal donde se controlan algunas variables para mostrarles a maestros en ejercicio o en formación posibles debilidades metodológicas o también aciertos en los manejos de intereses estudiantiles que motivan la participación y dinamizan el aprender de forma más asertiva. Al hacer planificación de una clase, el maestro se obliga a identificar cantidad de estudiantes, revisar la estructura del salón de clase, tipo de mobiliario escolar con que cuenta, materiales necesarios y útiles para potenciar el objeto de estudio, distribución de tiempos en relación a la teoría y la práctica entre otros aspectos que le permiten una enseñanza y un aprendizaje más significativo en amplio sentido.

La planificación educativa no es solamente una disciplina científica, también es un proceso que se realiza de forma individual, grupal o institucional en tiempo pre-clase y en espacios apropiados, con métodos, instrumentos y recursos determinados. Planificar implica visualizar, diseñar, concretar y controlar el desarrollo de una o varias sesiones de clase en la que intencionalmente hay tiempos de co-construcción de la clase y del conocimiento por parte de los estudiantes en los que el profesor no solo diseña situaciones de aprendizaje para desarrollarse dentro o fuera del aula, también impulsa o genera ambientes propicios para aprender a convivir y valorar las competencias ciudadanas.

La práctica de planificación de la enseñanza o la planificación del año escolar tienen muchísimas ganancias para los maestros, los directivos y las instituciones porque les permiten organizar planes de mejoramiento, prever acontecimientos, además de reflexionar críticamente los objetivos formativos. La planificación en el aula facilita el desempeño pedagógico del maestro, crea un ambiente de seguridad y de organización que los

estudiantes reconocen y reflejan en comentarios o en la co-evaluación o retroalimentación que toda propuesta de aula requiere.

Para Clark y Paterson (1986) “la planificación de la enseñanza es todo aquello que hacen los profesores cuando están programando lo que van a enseñar” es decir, la puesta en escena de competencias pedagógicas y cognitivas para cumplir sus pretensiones de enseñar un saber. En esta perspectiva, la planificación de la enseñanza como proceso propio de los maestros tiene ciertas singularidades que la hacen irrepetible o no replicable de acuerdo a la disciplina de estudio, el nivel educativo de los estudiantes, la particularidad de la institución o los propósitos formativos mismos de orden académico, técnico o pedagógico que se pretenden conseguir. Así mismo, la planificación también constituye un momento de la enseñanza que es central en la tarea del docente y que se enmarca en hacer análisis crítico, reflexión didáctica en la que se pueda garantizar la articulación teoría y práctica de la enseñanza e incluso fomentar la capacidad de producir teorías propias o examinar las teorías ya aceptas a partir del ejercicio de la acción reflexiva y de la formulación de hipótesis endógenas a los saber que circulan en el aula.

De otra parte, la planificación de la enseñanza puede considerarse como un dispositivo mediador entre la naturalidad de lo que se desea enseñar y la enseñabilidad que desea el maestro logren los estudiantes cuando interactúan con una situación temática objeto de enseñanza. En este aspecto es relevante dejar claro la diferenciación entre planificación de la enseñanza y la planificación educativa, la primera se refiere al trabajo propio de aula en el que el maestro a través interrogantes asociados a las vicisitudes del aula construye un plan de acción previsto para que sus saberes a enseñar se transfieran didácticamente a sus estudiantes y sea exitosa la labor y gestión en el aula. La segunda hace

alusión a la planificación curricular con la intención de tener un derrotero coherente de las temáticas del periodo, semestre o año escolar y de forma general las situaciones pedagógicas imaginadas como salidas de campo o proyectos que desarrollaran de forma personal o con la ayuda de sus colegas en concordancia con el proceso formativo institucional.

La diferencia esencial está en que la planificación de la enseñanza es necesario conocer la particularidad de las estrategias pedagógicas, además del saber disciplinar y el diseño de situaciones inherentes al saber didáctico de quiénes y cómo van a aprender, mientras en la planificación educativa es generalizable en el marco de integrar los saberes que se trabajaran con los estudiantes en el aula organizados en la estructura curricular en función de una institución, de una región o un país.

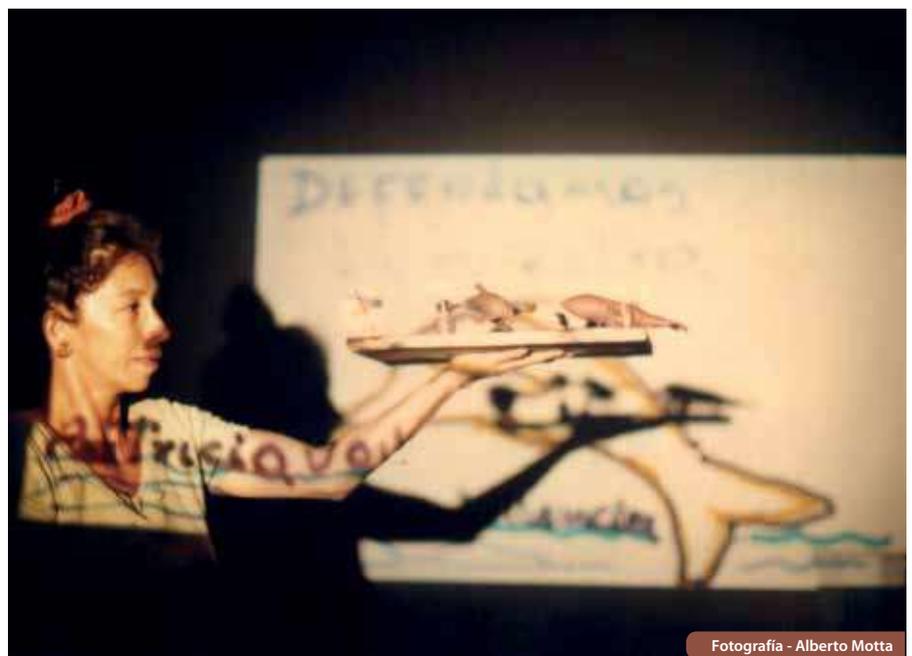
La planificación en el aula desde las teorías didácticas

En la literatura escolar hay muchas teorías de enseñanza-aprendizaje que forman parte del cuerpo teórico propio de cada disciplina, aunque por el “trasvazamiento transdisciplinar” un

saber didáctico nacido en una disciplina se aprovecha y se pasa o mejor utiliza en otra ganándose el uso conceptual y práctico o también en ocasiones por el entrecruzamiento generado por la interdisciplinariedad los maestros utilizan y sacan provecho de forma indistinta de las teorías didácticas de las disciplinas en beneficio de su quehacer pedagógico que lo somete a la imperiosa necesidad de transferir mejor sus conocimientos, por ejemplo algunas teorías de las matemáticas como la ingeniería didáctica, las situaciones didácticas o la trasposición didáctica son utilizadas por maestros de otros campos formativos como el lenguaje o las ciencias naturales garantizando por esta vía facilitar la aprehensión del saber enseñado.

De forma general, en la planificación de los procesos de enseñanza/aprendizaje se identifican algunas características asociadas a las prácticas de una clase significativamente bien organizada.

a) *Conectar los saberes.* Es la relación que establece hábilmente el maestro entre los desarrollos de las clases anteriores, los saberes previos de los estudiantes y la armoniza-



Fotografía - Alberto Motta

ción de éstos a la hora de iniciar y durante la clase. La conexión didáctica es el sentido que se construye en la clase cuando se diseña y ejecuta un plan de aula pertinente.

- b) *Flexibilización*. Es la capacidad de adaptación a las diversas circunstancias que pueden suceder y que requieren disponer de alternativas a fin de que la clase no se convierta en una estructura rígida e impositiva que interfiere con los intereses emergentes o alteraciones eventuales por sucesos individuales, institucionales o grupales que alguna vez se presentan.
- c) *Cohesión pedagógica*. Es la posibilidad de establecer un nivel de detalle organizativo documentado o esquematizado donde el profesor indica algunas rutas a seguir con las sugerencias de intervención que le ayudaran en el objetivo de concretar los aprendizajes y cumplir las secuencias de acciones diseñadas para la clase.
- d) *Retroalimentación*. Es el proceso de cierre de clase que le posibilita al profesor ajustar las sesiones siguientes de clase o dar un giro a sus actuaciones en tiempo real de la clase o posteriormente para proponer un mejoramiento pedagógico. De igual manera es, un espacio para ajustar los materiales, recursos, tiempos y condiciones específicas en las que se desarrolla la enseñanza.

Secuencias didácticas y prácticas de aula

El discurso educativo ha posicionado en la última década un saber didáctico de orden metodológico denominado secuencia didáctica, que se entiende como una forma de organización y de acción funcional para garantizar aprendizajes. Para Ángel Díaz Barriga, (2013) son “*el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes so-*

bre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje, la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento”. Lo que deja claro la postura de Díaz Barriga, es la relevancia de organizar y estructurar la intervención en el aula en la que la planificación es garante de confianza para enseñar y de ciertos éxitos en apropiación de los saberes aprehendidos.

Por ello, al pensar cómo mejorar las prácticas de aula desde la planificación de la enseñanza se precisa ejecutar tres etapas básicas.

Primero ubicamos la *actividad de apertura* se sugiere iniciar con una pregunta de interés para los estudiantes, un vídeo, un documento-guía o una actividad que al ser analizada capture la atención de los participantes y provoque una ambientación tal que de forma individual, en parejas o en pequeños grupos los estudiantes, interactúen, movilicen sus saberes previos y relacionen la actividad con sus experiencias cotidianas. En la mirada de Díaz Barriga la actividad de apertura no es necesario que se realice sólo en el salón de clase, se puede desarrollar a partir de una tarea que se les pida a los estudiantes, tales como: hacer entrevistas, buscar información en internet o en los periódicos, buscar contra ejemplos de un tema, buscar información sobre un problema establecido, esta fase es lo que algunos autores le denominan enganche pedagógico porque se convierte en un espacio de motivador académico para las actividades planificadas en los momentos siguientes dentro de la situación didáctica.

En segundo lugar se plantea la *actividad de desarrollo* consistente en lograr que el estudiante interactúe con nueva

información, formule sus propios interrogantes y se aproxime al objeto de estudio de forma personal de acuerdo a sus intereses, comprensiones y paradigmas. Existen múltiples fuentes para iniciar una cierta consonancia cognitiva con el estudiante, puede ser posicionar un debate, una conferencia o un documento académico que plantee un asunto retador donde los diferentes puntos de vista tienen cabida y en los cuales los estudiantes fortalecerán competencias argumentativas, analíticas, discursivas, sociales, prácticas, tecnológicas, axiológicas, interpretativas y propositivas que son apreciadas en el mundo global contemporáneo. Aquí implícitamente con la observación, el registro y algunos otros criterios acordados con los estudiantes se puede paralelamente generar la gestión de una evaluación que caracterice lo individual y lo grupal.

Finalmente la *actividad de cierre* tiene como finalidad sustancial integrar el conjunto de tareas realizadas que a modo de síntesis del proceso y del ambiente de aprendizaje establecido en donde lo importante es que los estudiantes analicen las mejores soluciones, aseguren sus propios saberes aprehendidos que pueden dar cuenta de manera solvente frente a las preguntas de otros compañeros o del profesor mismo.

No necesariamente todas las actividades de cierre se deben realizar en el salón de clases, en ocasiones esto puede formar parte de las acciones pedagógicas acordada como salidas de campo u otras sugeridas por los estudiantes que se puedan evidenciar en representaciones sociales, documentos entregables (portafolios escolares, rubricas, proyectos pedagógicos) o exposiciones válidas como parte evaluativa y de comprobación de saberes. De esta forma, las actividades de cierre, posibilitan una perspectiva de evaluación para el docente y el estudiante, tanto en el sentido formativo, como sumativo.

Algunos profesores prefieren en ocasiones dejar que sea el propio estudiante o grupo de la clase quien es-

tablezca una actividad en la que se evidencie lo apropiación conceptual y práctica de lo desarrollado y apropiado durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, todo bajo responsabilidades compartidas en acuerdos didácticos con criterios definidos previamente para su valoración legítima.

Ahora bien, veamos de manera similar en la teoría de la situaciones didácticas formulada por Guy Brousseau, cómo profundizar el alcance didáctico de la planificación de la enseñanza por lo menos en cuatro momentos claves.

1. *Situaciones de acción*, favorecen el surgimiento de teorías (implícitas) que funcionan en la clase como modelos prototípicos primeras elaboraciones en las que los estudiantes trabajan individualmente o grupalmente con un problema de interés o el profesor formula una pregunta cautivadora-retadora en la que el estudiante pueda aplicar sus conocimientos previos e iniciar los primeros acercamientos al saber que se desea enseñar.
2. *Situaciones de formulación*, es primordial porque propicia la adquisición de modelos y lenguajes explícitos. Se basan en un trabajo en grupo, donde se requiere la comunicación de los estudiantes que comparten experiencias en la construcción del conocimiento y proponer soluciones mayormente elaboradas haciendo uso de competencias afectivas, cognoscitivas y comunicativas específicas.
3. *Situaciones de validación*, requieren de los estudiantes la explicitación de pruebas y por tanto explicaciones de las teorías relacionadas y soportadas en procesos de demostración teórico-práctica. Una vez que los estudiantes han interactuado de forma individual o de forma grupal con el medio didáctico, se

pone a juicio de un interlocutor/es el producto obtenido de esta interacción. Es decir, se valida lo que se ha trabajado, se discute con el docente y los compañeros acerca del trabajo realizado para cerciorarse si realmente es correcto o eficiente desde lo que se pretende resolver como problema de aula.

4. *Situaciones de institucionalización*, tienen por finalidad establecer y dar un status oficial al conocimiento abordado durante la actividad de la clase. En particular se refiere a la fase de representaciones simbólicas, cohesión de saber e interiorización de un lenguaje de la disciplina o propio del objeto de estudio. Se espera que el docente con sus estudiantes compartan lo aprehendido y que puntualmente el profesor realice observaciones o clarifica conceptos si persiste alguna dificultad teórico-práctica. El rol profesor es imprescindible antes, durante y después de la misma, debido a que es el profesor quien planifica, organiza y concibe la situación didáctica como herramienta, estrategia o sencillamente como la herramienta pedagógica necesaria para un aprendizaje coherente y lleno de sentido para los estudiantes.

Con lo anterior, se confirma que enseñar dejó hace un largo tiempo de ser una actividad superflua y estandarizada que cualquiera puede desempeñar, a la fecha las teorías didácticas indican que para ser profesor se necesita saber qué, cómo y para qué se enseña, de manera tal que es concluyente saber didáctica para facilitar a los estudiantes los aprendizajes indistintamente del campo disciplinar que se domine. Porque con la aplicación de estas teorías didácticas lo que se pone en juego es la capacidad de movilización de los saberes disciplinares e interdisciplinares, la actualización pedagógica del maestro y

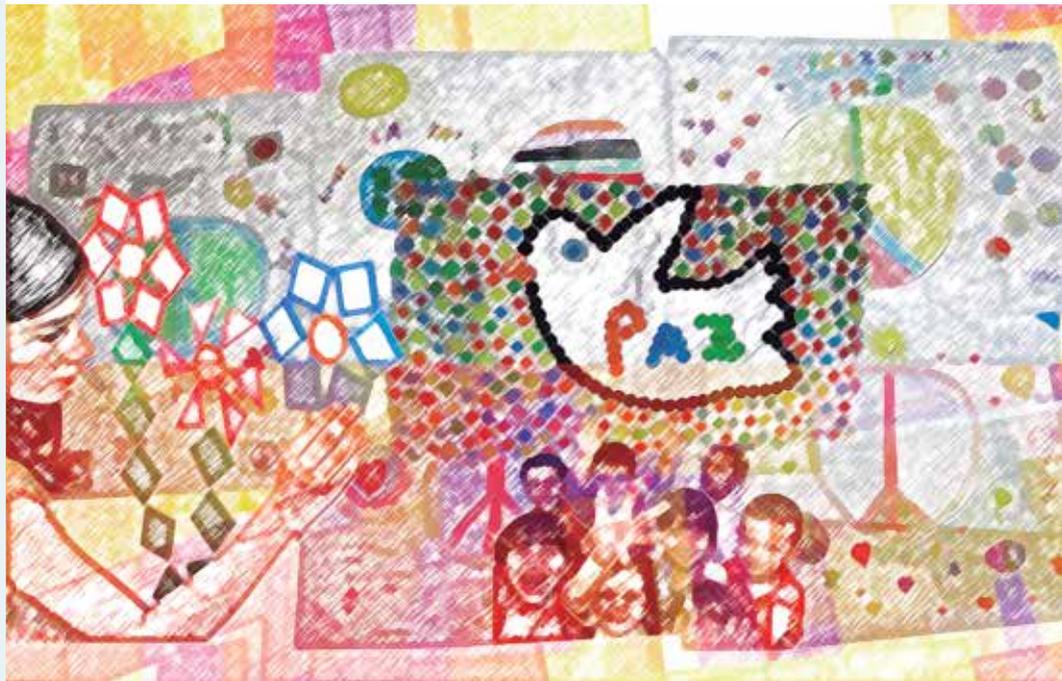
la formulación de experiencias para el aprendizaje donde es preciso saber que la didáctica es una ciencia tan robusta en sus teorías que es imperdonable que el maestro siga en las tradiciones de enseñar sin planificar.

Para cerrar, cabe reiterar que saber enseñar es una tarea didáctica que compete a todos los licenciados en educación o profesores de oficio y que en el horizonte de las didácticas activas hacen prevalente que el profesor sea un posibilitador de aprendizajes que motive la participación y el deseo de construir conocimiento en cada estudiante. En este sentido, la planificación de la enseñanza no solo es el motor de la actividad pedagógico-didáctica de un profesor que lleva un plan organizado de sus clases, si no que devela la efectividad y los beneficios en tiempos / esfuerzos para que sus estudiantes adquieran las competencias académicas, laborales y sociales que en pleno siglo XXI son exigencias mundiales.

Bibliografía

- Anijovich Rebeca y Cappelletti Graciela. (2015). *La planificación de la enseñanza en el nivel superior*. Buenos Aires, UBA.
- Brousseau Guy. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires. Libros del Zorzal
- Clark, C. y Peterson, P. (1986). *Procesos de pensamiento de los docentes*. En M.C.
- Díaz Barriga Ángel. (2013). "Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?" en *Revista Profesorado* Vol. 17, Nº 3 sept.-diciembre. Granada, España.
- Matilla Kathy. (2009). *Conceptos fundamentales en la planificación estratégica de las relaciones públicas*. Barcelona. UOC.

La creación y/o fortalecimiento de una cultura de convivencia y de paz



Patricia Londoño Guzmán

Licenciada en Biología y Química. Docente de la Institución Educativa República de Francia. Armenia, Quindío. Integrante del CEID. Quindío.

Clase de artículo

Informe de los resultados en una investigación y acción participativa de diagnóstico y propuesta pedagógica alternativa.

Resumen

La creación y/o fortalecimiento de una cultura de convivencia y de paz, es una propuesta pedagógica alternativa que desde su fundamentación conceptual (inteligencias múltiples y exitosas, pensamiento crítico, constructivismo moderno) y metodológica (investigación acción participativa diagnostica de las relaciones escolares, la capaci-

dad de amar, un autodiagnóstico de valores, juegos de roles, dinámicas de grupo) y la utilización de recursos didácticos (manual de convivencia social, sembradores en el jardín de la vida y 6 juegos de mesa, 3 de valores y 3 sobre el conflicto armado en Colombia) que en la participación y solución de actividades en grupo, brinda la oportunidad para: reconocer al otro, descubrir el hilo sutil que existe entre los valores, los derechos y los deberes e iluminar con los resultados positivos del trabajo, las algunas veces sombrías relaciones personales y sociales.

Palabras clave

Pensamiento crítico, constructivismo moderno, investigación acción participativa, investigación sociocrítica, método científico, manual de convivencia social, variables dependientes e independientes, instrumentos de investigación.

Introducción

La creación y/o fortalecimiento de una cultura de convivencia y de paz, es una propuesta pedagógica alternativa que tiene como fundamentos conceptuales y metodológicos: el pensamiento crítico, el constructivismo moderno, los modelos de investigación acción participativa e investigación socio crítica, que empleo como instrumentos, la observación directa y la aplicación de 3 pruebas (2 test y 1 autoevaluación diagnóstica), los resultados se utilizaron para identificar los valores que se debían fortalecer para prevenir o mitigar el conflicto cotidiano.

En simultánea con la investigación y pensando en la urgencia de un recurso para la implementación de acciones en beneficio de las buenas relaciones interpersonales, se estructuró un manual de convivencia social (Sembradores en el Jardín de la Vida), manual que se escribió con algunos elementos del método científico (la observación, la hipótesis, el procedimiento y las conclusiones), de la pedagogía lúdica (juegos de mesa, juegos de roles y dinámicas de grupo) y la pedagogía social (análisis de casos). La hipótesis, utiliza como recursos, la explicación o el análisis de casos, imágenes, historias de vida, textos e historietas; las actividades se resuelven en equipos máximo de 5 participantes, quienes comparten, concilian ideas y elaboran conclusiones que se retroalimentan en plenarios.

El manual de convivencia social, es un recurso pedagógico que consta de 8 capítulos, en los cuales durante su implementación se reconoce el valor de la diversidad y a partir de la corresponsabilidad legal y ética de los

...Es una propuesta pedagógica alternativa que, en el año 2016, surge de la necesidad de aportar, desde el aula, soluciones viables y confiables a los diversos problemas de convivencia enmarcados en el conflicto cotidiano...

derechos, los deberes y los valores en las relaciones sociales se favorece una construcción conciencia colectiva de conceptos.

Metodología

La creación y fortalecimiento de una cultura de convivencia y de paz, es una propuesta pedagógica alternativa que, en el año 2016, surge de la necesidad de aportar, desde el aula, soluciones viables y confiables a los diversos problemas de convivencia enmarcados en el conflicto cotidiano y tiene grandes posibilidades de permanecer en el tiempo porque:

Es incluyente en su fundamentación (emplea la investigación acción participativa, el constructivismo social, el pensamiento crítico, el desarrollo de las inteligencias múltiples y exitosas) y en su metodología lúdica (juegos de mesa, roles) y social (estudio de casos).

Favorece la autoestima y la inclusión de los participantes en la solución de las actividades, las dinámicas de grupo o los juegos de roles.

Busca disminuir las brechas de la exclusión, por la falta de oportunidades para ser reconocido y visibilizado en las relaciones escolares.

Emplea los estándares del Ministerio de Educación Nacional y el ISC, Índice Sintético de Calidad.

En la investigación acción participativa se emplearon una ficha técnica y 3 instrumentos de diagnóstico que reúnen los siguientes requisitos:

La Ficha técnica

Tiempo de la investigación e implementación de la propuesta: Años 2017 y 2018.

Nombre de la Institución Educativa: República de Francia.

Tamaño de la muestra: 18 estudiantes en promedio.

Edad: 13 a 16 años.

Nivel de escolaridad: Estudiantes de los Grado 8, 9 y 10.

Características de la población: Adolescentes y jóvenes que hacen parte de familias disfuncionales, estratos socioeconómicos 1 y 2, con ingresos de la economía informal (vendedores ambulantes) o trabajos temporales (servicios generales, con un número de horas laboral superior al legal, trabajadores del campo u obreros).

Lugar de procedencia: La Mariela, Salvador Allende Alto y Bajo y Puerto Rico, estos tres últimos son barrios de invasión localizados en el sector norte de la ciudad de Armenia, Quindío.

Los instrumentos de diagnóstico

Los test ¿Cómo son mis relaciones escolares? y ¿Cuál es mi capacidad de amar? tienen origen y aplicación en instituciones educativas centroamericanas.

El test ¿Cuál es mi capacidad de amar? se inspiró en las cartas de San Pablo a los Gálatas.

La autoevaluación diagnóstica de valores, de mi autoría, se revisó y validó con 2 estudiantes de Grado 7.

En los 3 instrumentos se definieron: los rangos de las respuestas y los conceptos de cada rango para su valoración e interpretación.

Las variables independientes son los comportamientos más comunes en las relaciones escolares, en las relaciones amorosas y 40 valores.

Las variables dependientes son: nunca, una vez y más de una vez, en el test ¿Cómo son mis relaciones escolares?; siempre, casi siempre, algunas veces y nunca, en el test ¿Cuál es mi capacidad de amar? y la autoevaluación diagnóstica de valores.

La recopilación, tabulación y la graficación de los resultados la hicieron los estudiantes.

En el diagnóstico y la formulación de hipótesis se emplearon el mayor % de respuestas en la variable, algunas veces.

En la interpretación de los resultados se hizo en grupos de afinidad que en el test ¿Cuál es mi capacidad de amar? Tenían que ver con el respeto y la humildad y en la autoevaluación diagnóstica de valores con el rendimiento académico y relaciones escolares.

Resultados de la investigación acción participativa.

Prueba No. 1.

¿Cómo son mis relaciones escolares?

Grado 8B: (22) estudiantes. El promedio del resultado fue 49.5; entre el rango de 39 a 51: “a veces tengo dificultades para relacionarme y ser aceptado en el grupo”.

Grado 9: (13) estudiantes. El promedio del resultado fue 33.54 entre el rango de 26 a 38: “Tengo dificultades para relacionarme y poca aceptación en el grupo, debo revisar mi comportamiento y el de los compañeros para mejorar mis relaciones escolares”.

Grado 10: (12) estudiantes. El promedio del resultado fue 28.37, entre el rango 26 a 38: “tengo dificultades para relacionarme y poca aceptación en el grupo, debo revisar mi comportamiento y el de los compañeros para mejorar mis relaciones escolares”.

Prueba No. 2

¿Cuál es mi capacidad de amar?

Grado 8B: (26) estudiantes. El promedio del resultado fue: 72.75. En el análisis de los resultados se encontró que estaba entre: 39 a 77 con el siguiente concepto, “A veces tengo dificultades para relacionarme en forma afectuosa con los demás”.

Grado 9: (27) estudiantes. El promedio del resultado fue: 88.25. En el análisis de los resultados se encontró que estaba en + de 77: “Soy consciente del significado del amor, actúo con solidaridad en las relaciones con los demás.”

Grado 10: (12) estudiantes. El promedio del resultado fue: 46.25. En el análisis de los resultados se encontró que correspondían a 39 a 77 con el siguiente concepto, “A veces tengo dificultades para relacionarme en forma afectuosa con los demás”.

¿Cuál es mi capacidad de amar?. Test				
Características del amor (La humildad)	No. ítems	Algunas veces (%)		
		Grado 8B	Grado 9	Grado 10
3. El amor es envidioso	2	28	31.48	39.28
4. El amor no es jactancioso	2	43.24	48.71	47.61
5. El amor no es orgulloso	2	72.41	50	53.57

Los enunciados son 1ª de Corintios 13:4-7.
<https://es.scribd.com/document/360673092/Test-de-Amor-Familiar>

¿Cuál es mi capacidad de amar?. Test				
Características del amor (la paciencia/respeto)	No. ítems	Algunas veces (%)		
		Grado 8B	Grado 9	Grado 10
1. El amor es paciente.	2	70	62.74	67.85
6. El amor no se comporta con rudeza	2	50	53.70	77.77
8. El amor no se enoja fácilmente	2	30.61	42.50	42.85

Los enunciados son 1ª de Corintios 13:4-7.
<https://es.scribd.com/document/360673092/Test-de-Amor-Familiar>

¿Cuál es mi capacidad de amar?. Test				
Características del amor (la generosidad/alteridad)	No. ítems	Algunas veces (%)		
		Grado 8B	Grado 9	Grado 10
2. El amor es bondadoso	3	54.16	48.71	45.23
7. El amor no es egoísta.	2	65.2	35.18	46.42
9. El amor no guarda rencor.	2	70	37.64	53.57
10. El amor no se deleita en la maldad	2	41.93	37.75	55.55
11. El amor jamás se rinde	2	51.21	56.60	57.14

Los enunciados son 1ª de Corintios 13:4-7.
<https://es.scribd.com/document/360673092/Test-de-Amor-Familiar>

Prueba No. 3 Autodiagnóstico de valores.

Grado 8B: (17) estudiantes. El promedio fue 62.85, resultado que estaba entre 51 al 100. Su compromiso por la calidad de relaciones interpersonales es escaso, recuerda siempre que cuando se percibe, ve y actúa con una visión compartida del mundo, se aumentan las posibilidades de prosperidad y que el bienestar de uno debe armonizar con el de los demás.

Grado 9: (25) estudiantes. El promedio fue 100.5, en el análisis de resultados estaba entre 101 a 150. Su actitud personal en cuanto a la práctica de los valores facilita y armoniza sus relaciones con los demás, valores que reconocen derechos humanos (inclusión, respeto, solidaridad, reconocimiento, justicia, libertad, reparación) se convierten en deberes sociales.

Grado 10: (12) estudiantes. El promedio fue 40.85. El análisis de resultados estaba entre 1 al 50. Sus relaciones interpersonales son inadecuadas, tiene poco compromiso con su bienestar y el de los demás, condición que afecta su posibilidad de adaptación y de construir un proyecto de vida o de convivencia; debe hacer una revisión detallada de su estilo de vida e iniciar un cambio.

Los valores que se relacionan con el rendimiento académico			
Valor	Algunas veces (%)		
	Grado 8B	Grado 9	Grado 10
2. Motivación	17.64	30.76	
9. Disciplina	70.58	15.38	83.33
10. Libertad	82.35	30.76	66.66
11. Diligencia	58.82	65.38	66.66
12. Laboriosidad	70.58	65.38	58.33
14. Perseverancia	23.52	15.38	16.66
15. Fe, confianza	58.82	30.76	8.33
16. Templanza	70.58	57.69	66.66
17. Paciencia	52.94	46.15	50
18. Serenidad	43.75	42.30	16.66

Los enunciados son 1ª de Corintios 13:4-7.
<https://es.scribd.com/document/360673092/Test-de-Amor-Familiar>

Consolidado del Test de valores				
Grado	Siempre		Algunas veces	
	No.	%	No.	%
8	11	27.5	19	47.5
9	20	50	7	17.5
10	13	32.5	16	40

Los valores que influyen en las relaciones interpersonales			
Valor	Algunas veces (%)		
	Grado 8B	Grado 9	Grado 10
6. Humildad	29.41	4	41.66
19. Generosidad	52.94	38.46	58.33
20. Bondad	58.82	26.92	25
27. Perdón.	58.82	44	58.33
30. Trabajo en equipo.	70.58	50	33.33
32. Respeto	17.64	24	16.66
35. Solidaridad	75	69.23	75

Tamaño de la muestra: número de estudiantes para : el Grado 8B (18); el Grado 9 (26) y el Grado 10 (12)

Los resultados de la investigación acción participativa proporcionaron la información suficiente para las siguientes Hipótesis:

Que el amor no es un valor representativo en una sociedad donde existen altos índices de marginalidad y una violencia cotidiana (tangible e intangible) en un orden del 80% y se privilegian el dinero y el poder.

Que el respeto es un valor y deber, que tiene implicaciones éticas y legales, porque su práctica es de carácter obligatorio.

Que en las relaciones interpersonales en la sociedad existe una armonía relativa donde actúan variables como la formación en valores y la normatividad, variables que regulan las tendencias a comportamientos inadecuados.

Que algo pasa en el entorno de los estudiantes en las relaciones escolares, su capacidad de amar y la práctica de los valores, porque entre los Grados 8 y 10 existen resultados similares (con tendencia a ser inferior a Grado 10) y si hay un cambio favorable en Grado 9.

Discusión

En un sentido real y por lo tanto totalmente práctico, a la escuela se le plantean los siguientes retos:

- Un hilo conector, un puente entre brecha que existe en la familia, la sociedad y el Estado.
- El fiel de la balanza, porque establece en equilibrio en la formación de los estudiantes.
- Un punto de convergencia de las diferentes formas de violencia que plantean la corrupción y la posición segada de la realidad.
- El lugar donde los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en las relaciones con los profesores, descubren a través del ejemplo otras realidades, que les dan alternativas para la construcción de su proyecto de vida.
- Un espacio físico, un “club social” donde los estudiantes aprenden a compartir sentimientos, emociones, temores y compromisos.

Referencias

<https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=convivencia+escolarycuál+es+mi+capacidad+de+amar>

<https://convivencia.files.wordpress.com/2012/02/mi-vida-en-el-instituto-14p.pdf>

Londoño G. (2017). El test autodiagnóstico sobre valores. Revisión y ajustes Henao M. y Gutiérrez V. (estudiantes Grado 7B). I.E. Republica de Francia. Armenia, Quindío.



“Un lugar para vivir”

Una experiencia pionera en la educación inclusiva en Bogotá en la década de 1980

Resumen

Este artículo recupera la memoria de una experiencia pionera en la educación pública inclusiva en Bogotá. A partir de la memoria de la autora, participante de dicha experiencia, y de material de archivo, presenta la forma como se conformó una escuela de primaria para ser realmente inclusiva en la década de 1980; describe las transformaciones institucionales y organizativas, así como las innovaciones pedagógicas. Concluye con una reflexión sobre las actuales condiciones de la educación inclusiva y sobre la falta de continuidad institucional para apoyar innovaciones que, como en este caso, incluso se adelantaron a muchas experiencias internacionales que hoy se toman como referentes.

Palabras clave

Educación inclusiva, políticas educativas, innovación educativa, experiencias pedagógicas

Tipo de artículo

De divulgación

Una escuela inclusiva en Bogotá en los años 80

Hacia 1979 se fundó en Bogotá una escuela entre el Departamento Administrativo de Bienestar Social –DABS– y la Secretaría de Educación –SED–. Buscaba atender educativamente a niños abandonados en protección a cargo del DABS que presentaban extraedad y no podían acceder al servicio educativo



Margarita María Posada Escobar

Licenciada en Pedagogía Musical UPN, Magister en Desarrollo Social y Educativo CINDE-UPN, Diploma de Estudios Avanzados (Estudios doctorales) en Pedagogía U. de Barcelona. Profesora de Arte, Primaria, Colegio República Bolivariana de Venezuela, sede B, Bogotá.

formal; además la SED estaba preocupada por los niños que asistían a sus escuelas y que repetían curso de forma continuada, presentaban fobia escolar o problemas de aprendizaje. A esta escuela fueron llegando también estudiantes de los barrios cercanos y niños autistas de la Clínica de Orientación del DABS. Esta escuela funcionó por ocho años en la calle 63 con carrera 30 de la ciudad de Bogotá, donde hoy funciona REDP de la SED.

El grupo interdisciplinario que diseñó la propuesta pedagógica, integrado por funcionarios del DABS y docentes de la SED, consideró en ese momento que “la escuela tradicional no poseía la suficiente flexibilidad, los mecanismos de motivación, ni la aceleración suficiente para mantener a los menores como usuarios permanentes”.¹ Por lo tanto había que inventar otra escuela, más dinámica, más flexible en tiempos, espacios, currículo, trabajando de forma interdisciplinaria, teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo, pero también el afectivo, con formación permanente para sus maestros, material didáctico y muchas ganas de transformar la situación de exclusión de muchos niños. Se pensó en un primer momento que se trataba de recuperar el tiempo perdido y “desatrasar” a los quedados y por ello se concibió un sistema de “Aulas aceleradas”. Al poco tiempo se vio que era un error, y se pasó a pensar la escuela como un espacio compensatorio que se etiquetó como “Aulas remediales” (1981). Sin embargo, poco a poco se transformó en una escuela que ofrecía cinco años

de primaria, en la que los niños podían aprender, y desarrollarse social y afectivamente de forma integral.

Se buscaron varias fuentes de inspiración como el análisis institucional y la autogestión escolar (Lobrot, Lapassade, Oury) o la antipsiquiatría, entre otras. En lo pedagógico estaban también las influencias de Maud Mannoni y Franco Basaglia con su experiencia en Boneill, Bruno Bethelheim, Célestin Freinet, Jean Piaget, L.S. Vygotsky, el movimiento “Escuela Nueva” y las concepciones constructivistas en lo concerniente al lenguaje de Emilia Ferreiro y Ana Teverovsky. Además, el *movimiento pedagógico* con algunas de sus premisas: “Los educadores vamos a pensar colectivamente sobre lo que hacemos y sobre lo que queremos hacer... y a mediano plazo se trata de gestar proyectos pedagógicos alternos que no nazcan de los escritorios ministeriales sino de la corrección crítica de nuestra propia práctica».²

Esta escuela funcionó en ese lugar hasta 1987 y la concebimos principalmente como un “lugar de vida” (Mannoni, 1982) para muchos niños y niñas. Enumero a continuación los cambios e innovaciones institucionales más significativos, aunque la brevedad del espacio no permite profundizar en sus “sentidos” y estrategias:

- Dirección democrática: toma de decisiones consensuada.
- Trabajo colectivo y en equipo de maestros y equipo interdisciplinario. No jerarquización ni división por disciplinas.

- Transformaciones de los tiempos y espacios para atender la diversidad.
- Seguimiento evaluativo a la experiencia de forma interna.
- Evaluación semestral y anual de lo realizado con funcionarios de la SED y DABS.
- Formación de maestros permanente, con especialistas y en contexto.
- Promoción y planeación de innovaciones, nuevas estrategias y dispositivos pedagógicos.
- Trabajo interinstitucional: convenios.
- Padres como coadyuvantes del proceso
- Creación de nuevos rituales cotidianos.
- Construcción de una identidad institucional donde todos aportan al proceso educativo.
- Caracterización de los estudiantes desde el punto de vista social, cognitivo, afectivo y psicológico, conformando los diferentes niveles de primaria. Se realizaron pruebas específicas.³
- Cada estudiante podía tener su propio horario.
- Círculo en lugar de filas.
- Encuentro de grupo en lugar de “dirección” de grupo
- Asambleas escolares participativas con lugar para la palabra y opinión de todos y todas.
- Los estudiantes en cada aula no sobrepasaban los veinte.
- Asambleas de maestras, discusiones, planeaciones interniveles o interáreas o por proyectos. El centro de estas asambleas era el análisis de las prácticas pedagógicas.
- Organizar y pensar el espacio pedagógicamente. Considerar la proxemia.
- Cuidado del clima escolar y de la salud emocional de los maestros (bienestar).

El equipo pedagógico y el personal de esta escuela eran bastante diferentes a lo que se acostumbraba entonces –y hoy- en una escuela pública primaria:

...La **escuela tradicional** no poseía la suficiente flexibilidad, los mecanismos de motivación, ni la aceleración suficiente para mantener a los menores como usuarios permanentes...

...Los educadores vamos a **pensar colectivamente** sobre lo que hacemos y sobre lo que queremos hacer...

- Maestros especializados en disciplinas: matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales y medio ambiente. Cada área contaba con un aula especializada. Los maestros se formaron en las últimas tendencias de la enseñanza de estas áreas.
- Maestro de artes plásticas con un aula especializada.
- Maestro de expresión corporal con aula especializada equipada.
- Educación física: el maestro contaba con un patio amplio y materiales propios para el desarrollo de su esquema corporal y motricidad.
- Trabajadora social: se encargaba de establecer una relación de cercanía y apoyo a las familias de nuestros estudiantes. Consignaba información de sus historias de vida, buscaba apoyos específicos, conseguía acuerdos interinstitucionales. Convenio con la U. Nacional para prácticas de Trabajo Social.
- Psicóloga: No realizaba terapias individuales, pero sí podía detectar dificultades y potencialidades. Proporcionaba a los maestros y a los padres de familia de entendimiento y formas de resolver problemáticas, remitía a otros profesionales y buscaba información de estos para reformular procesos pedagógicos.
- Terapeuta de lenguaje: Ofrecía pistas a los maestros desde su especialidad para trabajar en todos los grupos y se encargaba de realizar evaluaciones específicas, remitir y ayudar con planes caseros.
- Directora pedagógica: encargada de liderar los procesos pedagógicos: el currículo, las formas de evaluar, los instrumentos, proponer tiempos y espacios.
- Directora científica: Era la persona que tenía una visión general del programa, de la escuela, que articulaba todo, que propendía por una construcción colectiva y participativa de todos, y que nos motivaba a sistematizar y evaluar la experiencia de forma permanente.
- Personal de servicios generales y celaduría, tenido en cuenta en algunas sesiones de formación para potenciar el relacionamiento con los estudiantes.

En lo pedagógico y metodológico, algunas de las estrategias y principios que se privilegiaron fueron los siguientes:

Revista

Educación y Cultura

Distribuidores a nivel nacional

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

Alejandria Libros y Distribuidor
Cra 14ª No 70ª - 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
3142285954 - Chiquinquirá

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

Maria 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 Belcazar
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

- Metodología de taller: de lenguaje, de matemáticas, de Medio ambiente, de Expresión Artística (expresión corporal, artes plásticas), Educación Física.
- Metodología por proyectos.
- Trabajo cooperativo de estudiantes heterogéneos (Zona de desarrollo próximo de Vigotsky). El trabajo entre pares de diferentes edades y niveles era fundamental.
- Todos los estudiantes son sujetos y se parte de sus potencialidades.
- Elaboración propia de fichas pedagógicas (mimeógrafos personales).
- Estudio de caso.
- Análisis de situaciones escolares.
- Actividades complementarias: museos, parques, ferias (Lo que muy posteriormente se denominó Escuela-ciudad-escuela o Expediciones pedagógicas)
- La piscina como espacio fundamental del desarrollo propioceptivo.
- Puertas abiertas (padres visitan la escuela en una jornada cotidiana).
- Diario de campo. Adelantado por las maestras como forma de autorreflexión y sistematización.
- Festejando la vida (celebraciones especiales y de hechos cotidianos).
- Evaluación cualitativa informes verbales y por escrito de cada uno de los estudiantes, se hacían a mano.
- Materiales didácticos abundantes.
- Capacitación con el SENA en contra jornada, no importando que no hubieran culminado su primaria.

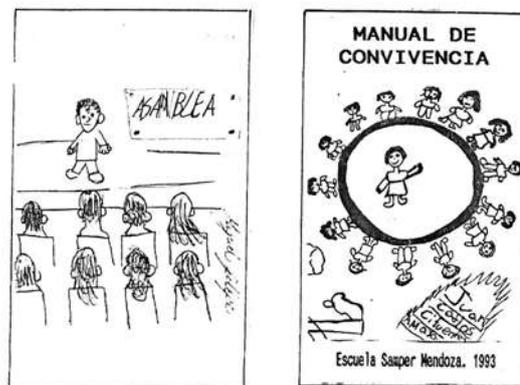
Para finales de 1987 el DABS se retira de la administración de la escuela porque cree que su vocación como institución no es educativa y la deja en manos de la SED.

En esta época todavía no era reconocido el derecho a la educación regular de las personas con discapacidad. La Ley 43 de 1975 menciona la “educación especial” referida “a los sobresalientes y a quienes presenten deficiencias físicas, mentales, emocionales, sociales o tengan dificultades especiales en el aprendizaje”. La política pública se centraba en el Instituto Nacional de Sordos y en el Instituto Nacional de Ciegos.

Después de esta primera etapa tan innovadora, entre 1988 y 1992, la escuela fue trasladada a un bus, luego a casetas en otros colegios y finalmente se consiguió una sede en 1992 en la Escuela Samper Mendoza, en el barrio del mismo nombre. A pesar de la precariedad, la indefinición institucional y las pérdidas de personal que supuso este período, el colectivo de maestras logró reacomodar el proyecto a la luz de la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación, la Declaración de Salamanca de Unesco sobre las personas con necesidades educativas especiales, el Decreto de integración educativa 2082 de 1996, entre otros,

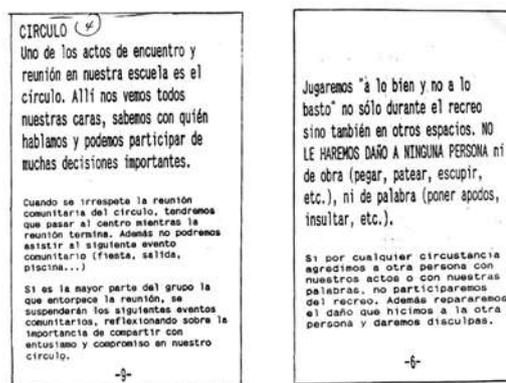
conservando muchas de las estrategias novedosas mencionadas anteriormente. En 1996 fue premiada esta escuela de primaria como PEI sobresaliente.

Figura 1. Contracarátula y carátula del Manual de Convivencia redactado e ilustrado por los niños de primaria.



Escuela Distrital Samper Mendoza. 1993. Los dibujos muestran una asamblea dirigida por un niño y el círculo, con la maestra en el centro, estrategia que reemplazaba a las filas y con la que se iniciaba el día escolar.

Figura 2. Dos páginas del Manual de Convivencia redactado e ilustrado por los niños de primaria.



Escuela Distrital Samper Mendoza. 1993. A la izquierda se describe el sentido pedagógico del círculo. A la derecha se habla del comportamiento en el recreo (“Jugaremos a lo bien y no a lo basto”) y de las sanciones.

En los años siguientes, con altibajos, se logró sistematizar la experiencia y producir muchos documentos y publicaciones, se conformó la primera Red Distrital de Maestros Integradores (Redmain). Las maestras cursaron maestrías con tesis sobre aspectos de la escuela, se publicaron numerosos materiales pedagógicos, se realizaron investigaciones de diferentes universidades y tesis meritorias describiendo la experiencia.

En el año 2003, y siguiendo la política de fusión de instituciones, la escuela se fusionó al Colegio República Bolivariana de Venezuela, y pasó a llamarse sede B. En 2004 la escuela de primaria recibe el Premio a la propuesta pedagógica de atención a poblaciones vulnerables por parte del MEN. El proceso de fusión fue paradójico, pues de una parte se pudo ampliar la inclusión (integración)⁴ al bachillerato -sede A- pero sin tener en cuenta las estrategias y

dinámicas que se habían consolidado por años en la primaria, de modo que poco a poco se fueron extinguiendo hasta nuestros días, convirtiéndonos en una escuela convencional, tradicional, que recibe estudiantes con discapacidad.

Una reflexión sobre la educación inclusiva entre el ayer y el hoy

En las políticas y las innovaciones educativas internacionales en 1992 se planteó la necesidad de incluir a los niños y niñas con discapacidad en las escuelas conformando “aulas inclusivas” (Stainback y Stainback, 1992). En 1999 se vio que era insuficiente transformar el aula: había que transformar la escuela en su conjunto en “escuelas inclusivas” (Ainscow, 1999). Casi dos décadas antes, Bogotá tuvo una escuela pública de primaria, como hemos visto, que se transformó totalmente para ser inclusiva. La palabra inclusión era mencionada en los documentos de esa época como intencionalidad de acción en todas sus innovaciones educativas, no como cuerpo teórico, el cual se desarrolló años después.

Las políticas educativas en Colombia, y especialmente el proceso de fusión de instituciones educativas que acabó con la autonomía y con numerosos proyectos innovadores en la primaria, la falta de apoyos y de continuidad en los procesos innovadores, hizo que esta escuela, tal como estuvo planteada inicialmente, se extinguiera y se fuera acomodando inercialmente. En 2010 el voluminoso archivo de esta experiencia se botó a la basura. De allí recuperé algunos documentos que han servido como base y como fuentes para escribir esta pequeña memoria. Es triste comprobar que la escuela y la administración distritales no tienen memoria, no aprenden de la experiencia, no construyen sobre lo construido. Cada administración distrital, cada rector, cada docente, desconoce lo que han hecho los que los antecedieron. Hoy las políticas públicas internacionales, y el mismo Ainscow (2015), están yendo mucho más allá de

las escuelas inclusivas; la propuesta es los sistemas educativos inclusivos (Miñana y Moreno, 2019). Sin embargo, la reciente política del Ministerio de Educación con su Decreto 1421 de 2017, centrado en las adaptaciones curriculares para los niños con discapacidad, adaptaciones individuales que no orientan ni siquiera a transformar el aula, mucho menos la escuela, parece situarse antes de 1992, y mucho antes de la experiencia de la escolita Agustín Nieto Caballero de 1980 que apostó mucho más allá de transformar el aula para que cupieran los niños “diferentes”, y se transformó toda ella y en todas sus relaciones, tiempos, espacios, personal, organización escolar, participación, estrategias pedagógicas...

Para que se produzcan escuelas inclusivas se necesita de acciones e intenciones profundamente democráticas y participativas y, para ello, hay que contribuir desde todo el sistema: una administración comprometida desde lo ideológico y económico para hacerla realidad, una institución educativa democrática transformada, unas aulas reformuladas, unos maestros formados, y trabajando de manera cooperativa y colectiva con tiempos y espacios para ello, un trabajo participativo con padres y estudiantes y con componente comunitario con personas cercanas a la escuela, un trabajo interinstitucional e intersectorial fuerte.

Lo que queda en la actualidad es una sensación paradójica. De una parte más niños con discapacidad asisten a nuestras escuelas, y eso es muy bueno. Pero lo que deberíamos preguntarnos es cómo están en ese adentro, sabiendo que las escuelas públicas son las que atienden a los estudiantes más pobres del país, a los más vulnerables, a los más diferentes, y en el último tiempo a los estudiantes venezolanos desarraigados, empobrecidos y muchas veces tristes y apáticos al estudio. Todo un mundo de diferencias que asusta, y una escuela que sin los apoyos necesarios y el compromiso de todos los componentes del sistema educativo y de la ciudad en su conjunto es hoy inviable.

Ahora lo que nos falta es desnaturalizar el orden natural de la escuela y de las cosas, “idear una experiencia educativa que dé sentido no solo a una presencia sino a una existencia común” (Skliar, 2017, p.46). Una existencia común democrática y con justicia social para todos que incorpore no sólo gestos inclusivos, que son importantes sino que propenda por escuelas inclusivas y por sistemas educativos inclusivos.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2015) *Towards Self-improving School Systems: Lessons from a City Challenge*. Abingdon: Routledge.
- Ainscow, M. (1999) *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press (traducido por Narcea Editores como *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Madrid: Narcea, 2001).
- Mannoni, M. (1982) *Un lugar para vivir*, Barcelona: Crítica.
- Miñana Blasco, C. y M. Moreno, ed. 2019. *Educación inclusiva: estado de la cuestión y balance analítico*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia (en prensa).
- Skliar, C. (2017) *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Neveduc-Perfiles.
- Stainback, W. y S. Stainback, ed. (1992) *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for All Students*. Baltimore: Brookes Publishing Company.

Notas

- 1 Informe de labores Escuela Agustín Nieto Caballero, segundo semestre 1984.
- 2 https://es.wikipedia.org/wiki/Movimiento_Pedag%C3%B3gico_en_Colombia. Consultado mayo 23 de 2019.
- 3 Se aplicaban, p.e., las pruebas Monterrey en lenguaje y matemáticas. Posteriormente tres maestras realizaron su maestría en la Universidad de la Habana y formularon unas pruebas más acordes al contexto específico de la escuela.
- 4 En la época se hablaba de integración, no de inclusión educativa, a las propuestas que se orientaban a incluir a los niños y niñas con discapacidad en la escuela regular.

EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA QUE PERMITE EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA



Carlos González Jiménez

Normalista superior, licenciado en educación básica con énfasis en humanidades lengua castellana de la Universidad San Buenaventura, Magistrando en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Actualmente labora como docente de básica primaria en la institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria vinculado a Secretaría de Educación de Medellín, loscargonzaga@hotmail.com



Cristian Andrés Maya

Licenciado en Educación Especial de la Universidad de Antioquia, Magistrando en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Actualmente labora como docente de Apoyo de la Unidad de Atención Integral (UAI) de la Secretaría de Educación de Medellín, kristianmaya1@gmail.com

Resumen

Las concepciones y los usos atribuidos a la evaluación en la contemporaneidad, generan una serie de reflexiones y acciones pedagógicas encaminadas a replantear el protagonismo que debe tener un concepto tan problematizado a lo largo de la historia dentro de los propósitos fundamentales de la educación, con miras a garantizar prácticas flexibles que acojan las necesidades y las características diferenciadoras de quienes interactúan en la escuela. Un protagonismo que trascienda el papel mismo de los actos legislativos, y que repose sus fines en las realidades que convergen en el aula de clase, pues es allí donde realmente de vive una verdadera evaluación.

En consecuencia, las siguientes líneas nacen de un ejercicio investigativo que busca reflexionar sobre el significado mismo de los conceptos de evaluación y diversidad en las prácticas pedagógicas escolares y las implicaciones que tiene cada una para el reconocimiento de las particularidades de los sujetos en el acto educativo. A su vez, emerge la psicopedagogía como posibilitadora de generar transformaciones

educativas que faciliten la reflexión y comprensión en el marco de la necesidad de generar dinámicas educativas que vayan más allá de la estandarización de prácticas evaluativas.

Palabras claves

Evaluación, diversidad, psicopedagogía, Prácticas educativas

Introducción

Las políticas públicas a nivel nacional en el tema de evaluación establecen la importancia y la necesidad de llevar a cabo procesos evaluativos que reconozcan al sujeto desde su integralidad, con el objetivo de fortalecer habilidades y competencias que le permitan saber ser, hacer y convivir en contexto.

Lo anterior ha llevado a que el concepto de evaluación, desde su amplio campo semántico, se adapte a los cambios históricos que delimitan una época específica; buscando con ello responder a la superación de metas que, de manera directa, acogen un sinnúmero de necesidades que van mucho más allá

de los muros de la escuela, metas que tienen en cuenta las diversidades que convergen en contextos culturales, sociales, familiares, políticos y religiosos de los cuales hace parte cualquier sujeto que participa en la consolidación de nuevos aprendizajes.

Desde estas premisas, pensar los espacios de evaluación que se configuran en diversos escenarios educativos, se ha convertido en un tema contradictorio y polémico para quienes orientan procesos de enseñanza y aprendizaje puesto que todo agente educativo, según las subjetividades, concepciones y prácticas culturales que le caracterizan, asegura tener bajo su poder las estrategias necesarias para realizar un seguimiento pedagógico y formativo a quienes interactúan en la escuela; situación que conlleva a la configuración de imaginarios que toman fuerza en las últimas décadas y que, en cierta medida, validan cualquier propuesta de evaluación así no responda a las necesidades y acciones pedagógicas que se establecen desde orientaciones teóricas y legislativas.

En palabras más precisas, la crítica radica en la poca coherencia que existe entre los postulados expuestos en las diferentes teorías sobre evaluación, y las acciones que se vivencian en la escuela, en donde es común ver al examen primando sobre el fortalecimiento de habilidades y competencias, la nota sobre cualquier proceso y el afán de responder a mecanismos de calidad sobre lo que realmente necesita formarse en un sujeto en edad escolar.

Cabe, entonces, reflexionar la anterior situación a la luz de los siguientes cuestionamientos ¿existe una coherencia entre las metas educativas, las políticas públicas y la realidad de la escuela?, ¿cómo conciben los agentes educativos la evaluación?, ¿las actuales estrategias evaluativas reconocen la diversidad de los estudiantes?, ¿se proponen prácticas evaluativas a la luz de las políticas públicas?

Juan Álvarez citado en Documento 11 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) 2009 afirma:

En la escuela se examina y califica mucho y muchas veces; pero se evalúa poco [...] ...Los malos resultados que

nos arrojan las pruebas son si acaso, indicio de que algo no funciona, pero no nos dicen nada sobre las causas que los provocan, que pueden ser muchas, y no todas debido a negligencias o torpezas de quien aprende [...]. Asimismo, los profesores no pueden aprender mucho de los resultados para mejorar sus prácticas (p. 26)

Cuando se habla de “cifras”, “resultados”, “índices” se está segregando la evaluación de lo que muchos denominan “calidad en la educación”, convirtiéndose esto en un verdadero “problema educativo” que en la actualidad se ha empezado a obviar por el afán de innovar unas prácticas que si bien, desde lo teórico avanzan a pasos agigantados, en lo cotidiano no logran atravesar las barreras que la misma historia ha construido.

MEN (2009) en el Documento 11 plantea:

Es común en la tradición educativa fraccionar el proceso formativo en diferentes actividades: enseñanza, aprendizaje y evaluación, como si ellas no hicieran parte de una misma unidad, diluyéndose con ello el sentido del acto formativo y difuminándose la responsabilidad de cada uno de los actores que intervienen en él. (p. 22)

A la luz de los escenarios educativos se ha logrado evidenciar una limitación teórico-práctica del concepto de evaluar, que ha conllevado a legitimar una cultura que pretende homogeneizar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde prácticas evaluativas estandarizadas y cuantificables que sesgan las metas de la educación, y que a su vez han arraigado en los agentes educativos una panorámica de la evaluación como un concepto sinónimo de lo que durante muchos años se ha oído nombrar como “calificación”.

Al respecto el MEN en el Documento 11 (2009) referencia: “Teniendo en cuenta que la palabra evaluación resulta polisémica por los diferentes usos e interpretaciones que el peso de la tradición le ha marcado, es necesario, entender que la evaluación sobrepasa el concepto de medición asimilado con frecuencia a la calificación”. (p. 23)

En esa lógica y reconociendo las particularidades respecto a los procesos evaluativos, se propone un escrito que nace de un ejercicio investigativo

que tiene como finalidad reflexionar acerca de las concepciones que se le atribuyen a la evaluación en la contemporaneidad, y cómo estas aportan a la configuración de la diversidad en la escuela que legitima o invalida estrategias, acciones cotidianas, herramientas y metodologías puestas en escena para hacer seguimiento a un proceso educativo.

Para responder al anterior propósito se plantean inicialmente algunos referentes conceptuales que definen la evaluación desde una perspectiva contemporánea, con ayuda de los cuales se reflexiona sobre la coherencia que hay entre estos y las prácticas de aula, a partir del interrogante ¿Qué se dice sobre la evaluación y qué se hace con la evaluación?

En esta misma línea, y atendiendo al poder formativo que se le ha otorgado a la evaluación en los últimos tiempos, se generan algunos panoramas que delimitan el papel incluyente o excluyente de esta según los usos que se le otorgan en distintos espacios de aprendizaje.

Acto seguido se retoma la evaluación como una herramienta que configura la diversidad en la escuela, en la medida en que los agentes educativos le otorgan sentido según la forma de entender la realidad en la que se encuentran inmersos y la experiencia que han elaborado con el paso de los años.

En última instancia, se abordan esas prácticas evaluativas como mecanismo político y social que le posibilita al sujeto relacionarse con la evaluación, y sumado a ello se citan algunos retos que se pueden afrontar a la luz de la psicopedagogía como mecanismos para reorientar prácticas evaluativas que respondan a las necesidades del contexto actual.

¿Qué se dice de la evaluación y qué se hace con la evaluación?

Durante la historia, y a la luz de diversos contextos sociales, culturales y pedagógicos, el campo semántico y aplicativo de la evaluación ha sido analizado y cuestionado desde su naturaleza misma, con el fin de comprender su existencia, su necesidad y el sentido de poder que tiene como herramienta de control, mecanismo de autoridad,

instrumento de medición o como posibilitador de aprendizajes y estrategia de formación, según las subjetividades mismas permitan entenderla.

En este sentido han sido numerosos los caminos que se han trazado con respecto a la introducción de la evaluación en las prácticas educativas, su evolución y las características que configuran y mantiene con la memoria misma que evoca cada época histórica. Cada uno de estos caminos con bases teóricas y conceptuales sólidas y justificados a la luz de la experiencia humana, una experiencia que viaja con el eco del tiempo y que se convierte en la memoria inagotable de cualquier práctica pedagógica. Es aquí donde se empiezan a tejer la diversidad misma que aporta elementos claves que nutren, cada vez más, el amplio universo que congrega un concepto tan cuestionado como lo es “la evaluación”.

Para reflexionar en torno a la diversidad que se configuran en la escuela a partir de la evaluación, es preciso abordar algunas concepciones que han tenido un fuerte impacto en los últimos tiempos, las cuales convergen con las características sociales y culturales actuales, las demandas del contexto educativo, las necesidades y las particularidades de los sujetos que interactúan en cualquier escenario pedagógico.

Para responder a esa esfera de particularidades y demandas que exige la misma contemporaneidad, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el documento 11 (2009) propone como concepto de evaluación:

La evaluación formativa sobrepasa el concepto de medición asimilado con frecuencia a la calificación. Hay que decir que toda medición es un proceso evaluativo, pero no toda evaluación es una medición o está reducida a ella, debido a que la evaluación implica una mirada más amplia sobre los sujetos y sus procesos porque incluye valoraciones y juicios sobre el sentido de las acciones humanas, por tanto, toma en cuenta los contextos, las diferencias culturales y los ritmos de aprendizaje, entre otros. Una mirada sobre la evaluación con este matiz exige entonces que se desarrollen e incorporen diferentes métodos, técnicas e instrumentos para evaluar y tomar cualquier decisión especialmente si estamos hablando de aquellas que se refieren al aula. (p.23)

Una concepción de evaluación que ofrece un papel protagónico a los estudiantes, y que a su vez oferta un amplio abanico de oportunidades para lograr que los sujetos, dentro de sus múltiples posibilidades, logren fortalecer competencias y habilidades que le permitan ser y hacer en situaciones cotidianas, aislados de pretender alcanzar un resultado cuantitativo que define en última instancia los saberes adquiridos durante una etapa de formación.

En esa búsqueda permanente de plantear procesos de evaluación que no limiten sólo en lo cuantitativo, en su texto “Evaluar para conocer, examinar para excluir” (2001) Álvarez Méndez propone una lectura reflexiva sobre las prácticas y las funciones que asumen los sistemas educativos, y cómo estas intervienen los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se tejen en diversos escenarios pedagógicos.

Algunas consideraciones del autor con respecto al concepto de evaluación, y que sustentan y apoyan las posturas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) son:

En términos precisos, debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni examinar ni aplicar tests. Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y fines a los que sirven [...] Respecto a ellas, la evaluación las trasciende. (Álvarez, 2001, p. 11)

Así la evaluación no se lee como el fin último de un proceso educativo, sino como una herramienta que media y proyecta la consolidación de nuevos espacios de reflexión y transformación de saberes; en palabras de Álvarez (2001):

La evaluación constituye una oportunidad excelente para que quienes aprenden pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes. Debe ser el momento también en el que, además de las adquisiciones, también afloren las dudas, las inseguridades, las ignorancias. (p. 13)

En este sentido Cajiao (2007) concibe cualquier proceso de evaluación como:

Una herramienta de diagnóstico permanente que define la situación de cada estudiante. Lo que hace el profesional es identificar cómo está una persona (niño, joven o adulto) con respecto a determinado aprendizaje específico [...]La evaluación, por tanto, es sobre todo un proceso de investigación y no una decisión orientada a “calificar” para promover. (p.5)

Ahora bien, teniendo en cuenta los anteriores referentes conceptuales sobre lo que implica evaluar ¿será preciso afirmar que los acercamientos conceptuales e ideológicos que han surgido en la contemporaneidad sobre la evaluación, son pensados desde y para las prácticas pedagógicas?, ¿Realmente las prácticas evaluativas que surgen en la escuela son coherentes con las ideas que soporta el papel?

Si se realizará una mirada panorámica sobre las prácticas evaluativas que se configuran en la escuela, se podría afirmar (sin la intención de asegurar) que

...¿Realmente las prácticas evaluativas que surgen en la escuela son coherentes con las ideas que soporta el papel?...

muchas de las acciones que se llevan a cabo a la hora de hacer seguimiento a cualquier proceso educativo, se alejan en cierta medida de los imaginarios, los objetivos y las mismas bases epistemológicas que soportan esa evaluación que se ha venido pensando a la luz de los contextos de hoy.

Lo anterior debido a que las mismas necesidades del contexto exigen pensar una evaluación álgida, rápida, que pueda ser leída desde lo cuántico y que en su última instancia permite clasificar sujetos en “ciclos de aprendizajes” respaldados por un flujo de contenidos y estándares que buscan “normatizar” los criterios de evaluación como aquello que debería conocerse en un tiempo ya especificado, como si el proceso y la formación no tuviesen cabida alguna como elementos esenciales capaces de producir sujetos críticos y de configurar el mundo desde la razón. Por lo tanto, lo que se dice de la evaluación, no es aquello que se hace con la evaluación.

Evaluación formativa, ¿Incluyente o excluyente?

Con base en los cuestionamientos planteados con anterioridad, desde las pretensiones ideales y legales de significaciones de evaluar, se plantea un panorama donde se evidencia las brechas existentes entre los postulados teóricos y realidades contextuales que divergen de los actos educativos enmarcados en la evaluación.

Antes de ahondar en la necesidad de definir y reflexionar sobre cambios en las prácticas pedagógicas desde una evaluación formativa, es importante hablar sobre la razón de ser de la evaluación y su pertinencia dentro de los contextos escolares; en ese sentido, Casanova (1998) plantea:

Evaluar es un proceso complicado porque requiere superar un conjunto de prejuicios y, sobre todo, de prácticas arraigadas que reducen la evaluación a la medición y a la acreditación, o que consideran que cualquier conjunto de preguntas constituye un instrumento para medir el aprendizaje y el proceso educativo. (p.11)

Siendo así, la evaluación pretende ir más allá de esos imaginarios reduccionista que logran equipararse con la

aplicación de diferentes pruebas estandarizadas sin una intencionalidad y reconocimiento de características contextuales de los centros educativos, validando de este modo, acciones que discriminan a la diversidad de estudiantes que convergen las aulas de clase.

Por ese motivo, cuando no existe un suficiente empoderamiento del significado y razón de ser de evaluar, se pueden perpetuar acciones hegemónicas que excluyen y somete al otro desde la invisibilización y pretensión de estandarización de su propia particularidad desde la misma “normalización” de acciones educativas preestablecidas por los docentes.

Por la anterior, Thomas, Deudelin, Desjardins & Dezutter (2011) argumentan: “some authors believe that teacher practices cannot be considered apart from the conceptions, representations and beliefs of teaching, learning and evaluation on the part of the professional” (p.383), es decir, todas aquellas concepciones que los maestros tengan sobre la educación y el objetivo de evaluar, determinarán en gran medida las acciones pedagógicas que permiten incluir o excluir estudiantes del procesos de enseñanza y aprendizaje.

No obstante, parafraseando a Morales (2009) las principales finalidades de un proceso evaluativo se deben enmarcar en: 1) calificar para ayudar a aprender, 2) corregir errores a tiempo y evitar el fracaso, 3) condicionar un estudio inteligente según las propias capacidades de los estudiantes y a su vez, 4) condicionar los esfuerzos continuados a lo largo del curso. A causa de esto, para el autor una evaluación planteada desde estos diferentes aspectos recibe el nombre de lo que ya se ha denominado como evaluación formativa, la cual está a favor de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la diversidad y en coherencia con las realidades y necesidades educativas, siendo un proceso continuo de constante retroalimentación entre los docentes y estudiantes.

Al respecto Casanova (1998) genera sus postulados desde la intencionalidad del proceso evaluativo enfocándose en los siguientes principios: “Evaluar para mejorar, apoyar, orientar, reforzar; en definitiva, para ajustar el

sistema escolar al alumno de manera que pueda disfrutarlo y no tenga que padecerlo. (p.22)

En efecto, la evaluación formativa juega un rol a favor de la educación al replantear prácticas que vayan en coherencia con los procesos educativos y a la vez, que aporte a los procesos de inclusión educativa desde el reconocimiento de la diversidad y diferentes necesidades emergidas en las acciones pedagógicas, como se ha mencionado con anterioridad, la evaluación debe estar enmarcada como un proceso continuo y a favor de las características y capacidades de los estudiantes.

Así, una evaluación formativa que reconozca la heterogeneidad y a la vez, transforme las prácticas educativas a una inclusión pensada en y para la diversidad, logrará dinamizar una educación que entiende las necesidades particulares de los estudiantes y asume la formación como un proceso constante de aprendizaje y no como un resultado cuantificable de saberes, debido a que en palabras de Vega (2015), “el resultado es perverso, porque se ha impuesto una simulación generalizada y una corrupción interna para alcanzar los estándares cuantitativos que se exigen” (p.5).

La evaluación como posibilitadora del reconocimiento a la diversidad

A nivel social, la diversidad de códigos y las mismas estructuras lingüísticas y culturales demarcan distintas formas de leer la evaluación teniendo como punto de referencia las características propias de una época y las necesidades que subyacen en contextos educativos. Estas formas viajan y permanecen con el tiempo, y como constructos sociales permanecen prácticas pedagógicas validando cada acción que se proponga a la hora de hacer seguimiento a cualquier proceso; permanecen porque sus bases se convierten en el insumo para transformar la aplicabilidad y la proyección de la evaluación, y viajan porque a la medida que se validan se convierten en la memoria misma de la historia de la educación.

Como lo afirma Zemelman (citado en Torres, 2006) “Toda práctica social conecta pasado y futuro en su concreción

presente, ya que siempre se mostrará una doble subjetividad: como reconstrucción del pasado (memoria) y como apropiación del futuro, dependiendo la constitución del sujeto de la articulación de ambas” (p. 93)

Ahora bien, la generalización y los diferentes usos que se le han otorgado a un concepto como la evaluación, y las mismas posiciones epistemológicas que intervienen en los espacios de investigación que se abren sobre esta, convocan a un momento de reflexión que imposibilite que este término pierda su interés y su trascendencia debido a unas prácticas cotidianas que, en cierta medida, son desarticuladas e independientes de las verdaderas bases epistemológicas que se le atribuyen en la contemporaneidad, todo por responder a imaginarios sociales que lo único que hacen es individualizar metodologías y desgranar teorías pensadas en las demandas del contexto.

Con el ánimo de aludir de manera fugaz a las múltiples concepciones, quizá equívocas, que se han venido tejiendo sobre las prácticas estandarizadas sociales que la escuela misma ha replicado, han hecho de la evaluación una herramienta capaz de adaptarse a cualquier forma de pensar y leer el mundo, puesto que el afán de particularizar procesos de enseñanza y aprendizaje (donde juega un papel protagónico la evaluación) ha optado por aprobar muchas prácticas evaluativas que suplantaban lo necesario por lo demandante.

Si fijamos la mirada en lo que implica realmente evaluar, se podría entonces afirmar que la evaluación como herramienta, configura y da pie para el reconocimiento a la diversidad, en la medida en que permite construir experiencias, resignifica realidades y prácticas pedagógicas, facilita pensar nuevas formas de orientar la experiencia misma y lo más importante aportar a la construcción de una identidad que asegure procesos basados en la formación y alejados de la medición como único objetivo. Lo anterior, si lográramos comprender la dimensionalidad de la diversidad en el plano del reconocimiento de las particularidades del otro; en palabras de Torres (2000):



Fotografía - Alberto Motta

Nos remite a un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de las cuales los individuos y los colectivos sociales construyen y actúan sobre la realidad, a la vez que son constituidos como tales. Involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida. (p. 8)

En este sentido se propone una evaluación que configura la diversidad en la escuela debido a que la misma experiencia que aporta cada práctica pedagógica, se convierte en el insumo necesario para alimentar las diversas formas de leer y afrontar las realidades que se pueden vivenciar al interior de cualquier espacio educativo. Se alude a realidades debido a que las características mismas de los contextos escolares conllevan a entenderlas según las posibilidades y los recursos que el mismo medio les oferta, y es esta la base para concebir cualquier proceso de evaluación.

¿Cómo se relaciona el estudiante con la evaluación?

En el trasegar histórico de las diferentes prácticas evaluativas, se ha concebido la evaluación en los contextos escolares desde un manejo y control disciplinario vertical que, por un lado juega un rol determinante en la gestión del autoritarismo docente y por el otro, válida prácticas educativas desde un enfoque punitivo donde las evaluaciones se llevan a cabo de manera correctiva y uni-

lateral en los procesos de aprendizaje, cuestionando de este modo las propias intencionalidades que subyacen el acto de educar.

En ese sentido, se perpetúa lo que Freire (1972) ha denominado una educación bancaria donde el objetivo principal de la educación radica en utilizarla como método de opresión, en el cual los educando juegan un rol pasivo y acumulativo del saber transmitido por los docentes, sin oportunidad alguna de reflexionar y criticar la posición pedagógica y formativa de los aprendizajes, es decir, “en la concepción *bancaria* la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación” (Freire, 1972. p.52).

Por consiguiente, en esa imposibilidad de verificación del conocimiento se observa un rol subyugador y hegemónico de la evaluación al naturalizarse como un proceso hermético donde no hay cabida para la retroalimentación de los procesos formativos y a su vez, la construcción del conocimiento desde la dialogicidad educador- educando, imposibilitando así, la evaluación como herramienta facilitadora de procesos formativos y de construcción con el otro y para el otro.

En ese orden de ideas, una evaluación diseñada y aplicada desde la intencionalidad de aportar a los procesos de enseñanza y aprendizaje con relaciones de poder horizontales, generará desafíos educativos en contravía de prácticas hegemónicas y de sometimiento, al res-

pecto, Freire (1967) plantea la necesidad de “uma Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão” (p. 97), es decir, es menester que los docentes dentro de sus acciones pedagógicas dinamicen un diálogo constante con el otro para encauzar los objetivos educativos desde la humanización del acto educativo.

A modo de reflexión: retos y reflexiones desde la psicopedagogía para los procesos de evaluación

Como se ha trabajado con anterioridad, los procesos de evaluación y las mismas prácticas educativas, realizan evidentes demandas a la psicopedagogía para llevar a cabo acciones pensadas en todos y para todos los agentes educativos. De esta manera, la psicopedagogía adquiere sentido al fundamentar sus bases epistemológicas en el análisis y la necesidad de dar respuesta a las diferentes dinámicas que emergen en la escuela desde los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Parafraseando a Garay (2016), la escuela al ser una institución, se puede concebir como el contexto de acción psicopedagógica, al poder posicionarse como el escenario que logra un entramado entre las diferentes problemáticas y posibilidades de reflexión de los espacios de formación desde el trabajo psicopedagógico, los cuales permiten reivindicar el reconocimiento y la necesidad de construir una escuela pensada en para la diversidad de sujetos.

La psicopedagogía en la escuela tiene una gran tarea de rescate del sujeto aprendiente, de conocerlo y hacerlo conocer; para que sobre esta base de conocimiento se lo pueda reconocer como sujeto con identidades, historias vitales, sueños y, aunque no esté perfilado, un proyecto educativo e identificador de futuro. (Garay 2016, p.78)

En consecuencia, y no menos importante como se ha mencionado anteriormente, aparece la evaluación como un complemento a los procesos formativos

que requieren un análisis psicopedagógico en aras de dinamizar acciones educativas que permitan el reconocimiento a la diversidad desde el discurso del respeto a la heterogeneidad de sujetos y los estilos propios del aprendizaje.

Ahora bien, se realizan las siguientes reflexiones desde la psicopedagogía como posibilitadoras de llevar a cabo acciones que encaren las realidades y necesidades contextuales de la educación del siglo XXI, necesidades que indiscutiblemente tienen mucho que ver con la manera en que se concibe y se lleva a cabo las propias prácticas evaluativas en los espacios escolares.

Para ello, es fundamental que desde la mirada psicopedagógica se analicen las concepciones y posición que se le brinda al sujeto y la evaluación en la medida en que protagonizan constantemente la situación de aprendizaje. Lo cual permite tener en cuenta las características, necesidades, intereses y ritmos de cada uno como aspectos que los maestros deben considerar dentro de su rol para favorecer las prácticas evaluativas formativas que integren así la diversidad.

Partiendo de las ideas expuestas líneas arriba, se considera importante tener en cuenta a la psicopedagogía desde el reto educativo que los docentes tienen hoy en día para asumir la particularidad de los sujetos desde sus diferentes dimensiones y la diversidad. Siendo las propias prácticas del docente las acciones que direccionan a la introducción de cambios y permiten una formación integral a partir del que hacer pedagógico que va desde las prácticas evaluativas hasta el reconocimiento de la singularidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por esa razón, la evaluación se vuelve en esa herramienta y estrategia que complementa los procesos formativos y el sentido de la finalidad educativa, al permitir y acompañar procesos de enseñanza y aprendizaje desde las propias características intrínsecas del sujeto, es decir, logra posicionar las necesidades del alumno como el principal punto de apoyo, y de constante acompañamiento por parte del docente en las acciones pedagógicas y evaluativas.

Referencias

- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Cajiao, F. (2007). *Investigación y evaluación: reflexiones sobre la práctica Pedagógica*. Cafam: Bogotá Colombia.
- Casanova, M. (1998). *La evaluación formativa, escuela básica*. Biblioteca para la actualización del maestro: México.
- Freire, P. (1967). *Educación como práctica da liberdade*. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Tierra nueva y siglo XXI Argentina Editores: Buenos Aires.
- Garay, L. (2016). Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes. *Revista Pilquen Sección Psicopedagogía* • Vol. 13 (2), pp 72-80, ISSN 1851-3115 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5889110.pdf>
- Thomas, L., Deaudelin, C., Desjardins, J. & Dezutter, O. (2011). *Elementary teachers' formative evaluation practices in an era of curricular reform in Quebec, Canada, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 381-398, DOI: 10.1080/0969594X.2011.590793. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.590793>
- Ministerio de Educación Nacional, (2009). Documento 11, fundamentaciones y orientaciones para la implementación del decreto 1290 del 2009. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf
- Morales, P. (2009). *Ser profesor: una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 41-98. Recuperado de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Evaluacion-formativa.pdf>
- Torres, A. (2000). Sujetos y subjetividad en la educación popular. *Revista Pedagogía y saberes* (15), 5-14.
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 86 - 103. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7741/6242>
- Vega, R. (2015) *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*, Ediciones Ocean Sur.



Los rostros de la barbarie entre la razón y la locura (The professor and the madman)



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. Administrador y propietario del Blog "Tarjeta de invitación a cine" tarjetadeinvitacionacine.blogspot.com

Las clases de griego antiguo desarrolladas por el profesor Jousas Zaranka, en lo que durante la década de los años 1960 era la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Colombia, transcurrían entre los sobresaltos intencionales con que el profesor mantenía a raya las siestas de sus estudiantes sobre los pupitres en la difícil hora de las 2:00 de la tarde, sus exposiciones ordenadas y claras sobre el vocabulario, la gramática, la sintaxis, la ortografía y la prosodia de esa lengua considerada básica, y sus hermosas reflexiones sobre la historia

de las palabras. En esta perspectiva del origen, enseñaba que el término griego "barbarós" (literalmente "bárbaro") proviene del chasquido de lenguas y labios (bar-bar-bar-bar) con el que los helenos querían distinguir los cultos dialectos de su propia lengua frente a los primitivos sonidos lingüísticos de los naturales de la península helénica. Por extensión significativa el término se aplicó para designar a quienes no pertenecían a la cultura de la razón, perpetraban con violencia y quebrantaban normas y regulaciones vigentes en las polis o ciudades griegas. Y de ahí

...Los académicos más sobresalientes de la Universidad de Oxford deciden compilar en un diccionario los rastros dejados por la vida de las palabras de la lengua inglesa a lo largo de sus siglos de existencia en obras literarias; el objetivo es salvaguardar la pureza del idioma...

deriva el término “barbarie” que -siguiendo al filósofo e historiador Giambattista Vico (1668-1743)- se aplica a la cultura de los pueblos que recurren cotidianamente a la acción rudimentaria y feroz, la irracionalidad y el despotismo, la crueldad, el sojuzgamiento y la rígida estratificación social.

Es necesario este punto de apoyo porque entre los muchos y variados comentarios que se encuentran en la red sobre la película *Entre la razón y la locura*, estrenada mundialmente en marzo de este año 2019, hay disparidad de criterios en cuanto a las actuaciones, la unidad de color, la coherencia de las locaciones, los clímax, la función de la música y otros elementos de carácter técnico y estético; pero la profesora Diana Uribe en su espacio YouTube *Miércoles de cine* no se detiene en esos detalles sino que apunta su visión crítica de historiadora sobre el entorno imperialista en lo político, económico y lingüístico; en la estratificación familiar y de género; en la violencia medical y de organización social, de Inglaterra de la era victoriana donde se desarrolla este filme cuyo tema es la primera época de elaboración del Diccionario de Oxford. Su conclusión es que se trata de una película brava que hay que ver por todas esas implicaciones. Sin duda, esta es la mejor referencia y el comentario más estimulante para asistir a su proyección.

No hace falta retar los comentarios de la profesora Diana, pero sí es importante otra lectura para abordar la unidad narratológica que, sin excluir

el imperialismo inglés, deje expuesto el papel de la guerra de secesión de Estados Unidos en el desarrollo de la fábula cinematográfica.

En su momento estelar, el Imperio Británico dominaba una quinta parte de la tierra imponiendo sus instituciones, su capital, sus ideas y su lengua. En la cinta se trata de esta última: los académicos más sobresalientes de la Universidad de Oxford deciden compilar en un diccionario los rastros dejados por la vida de las palabras de la lengua inglesa a lo largo de sus siglos de existencia en obras literarias; el objetivo es salvaguardar la pureza del idioma. En el desarrollo de esa tarea, los académicos se encuentran con el hecho de que ninguna persona de Inglaterra puede abordarla y deben confiar en James Murray -caracterizado por Mel Gibson-, profesor autodidacta y originario de Escocia, territorio de la periferia. Este hombre propone acudir a una estrategia de lo menos ortodoxa, consistente en convocar a todos a los súbditos del Imperio para que envíen por correo los referentes textuales de cada palabra, tomados de las obras literarias, según el alcance de cada lector. Y no hay otra forma de hacerlo porque a un solo hombre le tomaría más de 100 años. Evidentemente, la estrategia es contraria al centralismo del poder político y de la propia academia que perdería el protagonismo sobre la producción del conocimiento. El asunto resulta intolerable por lo cual acuden a las amenazas, el control rígido, la exclusión del equipo del

profesor Murray de las instalaciones de la Universidad y la cancelación de su contrato cuando ya el método está probado con la aparición del primer fascículo del diccionario. Esta barbarie de la sutileza constituye uno de los dos conductores de la narración.

La convocatoria del profesor Murray llega casualmente a un condenado que purga su delito de homicidio en un reclusorio psiquiátrico. Se trata de William Chester Minor -caracterizado por Sean Penn-, un médico que ejerció como Coronel durante la guerra de secesión en los Estados Unidos, la cual asoló campos y ciudades, lanzó a la fuga, la incertidumbre y la vagancia a millones de descendientes de esclavos, dejó millares de muertos y heridos en las batallas más espantosas del nuevo mundo, esparció una estela de lamentos, quejidos y gritos amenazantes que en el ahora del filme persiguen incansablemente al Coronel Minor. Víctima de esquizofrenia paranoide, este médico - militar huye a Inglaterra, pero -durante una de sus crisis- asesina a un hombre en la puerta de su casa y frente a su mujer quien queda desamparada con sus seis hijos de la mano. El médico homicida es encerrado en la institución psiquiátrica donde todo el tiempo huye de sus fantasmas que lo persiguen y solo consigue liberarse a través de la lectura incansable, con lo cual resulta colaborando y salvando el proyecto del profesor Murray. Por circunstancias de la fábula, decide autocastigarse y someterse a los salvajes métodos del siquiatra a cargo hasta quedar como un cuerpo sin intelecto. La historia del Coronel Minor es la narrativa de la sangre, del dolor infligido por la acción, de la pérdida de control de sí mismo, de la institución carcelaria y de la autoinculpación; situación que solo tiene una luz: el cumplimiento espontáneo con las tareas del Diccionario de Oxford. Así se entiende que la barbarie del sufrimiento y la penalidad es el otra estructurante de esta obra cinematográfica.

Si Mel Gibson compró los derechos para llevar al cine esta novela basada en la historia real, se debe a su fasci-



nación por lo bárbaro. Tal atracción se expresa de diversas formas, como se puede apreciar en dos de sus más reconocidas obras: *Corazón valiente*, donde recrea el cruel enfrentamiento entre el poder de los ricos contra la solidaridad de los dominados y desposeídos de la patria, y *La pasión de Cristo* que trata la intolerancia de los judíos contra el hombre que predicaba la finitud del sometimiento y la eternidad del espíritu. Lo común es que ambos conflictos se resuelven en la permanencia y reforzamiento del poder. Por su parte, *Entre la razón y la locura* presenta la vida intelectual impugnada por las sutilezas de la institución académica y por la conmoción de la guerra. La novedad en esta obra es que, en vez de subyugarse, las víctimas -reunidas por una alianza casual- producen un monumento de la inteligencia humana, el monumento lingüístico del Diccionario de Oxford.

En medio están el desamparo de la viuda (interpretada por Natalie Dormer), la prostitución, el trabajo familiar para ganar una moneda, el hambre, el orgullo del ser humano, el perdón y el amor por el victimario. Por el otro lado, está la abnegación de la esposa institucionalizada, (caracterizada por Jennifer Ehle) la alegría de la familia que vive al vaivén de la buena

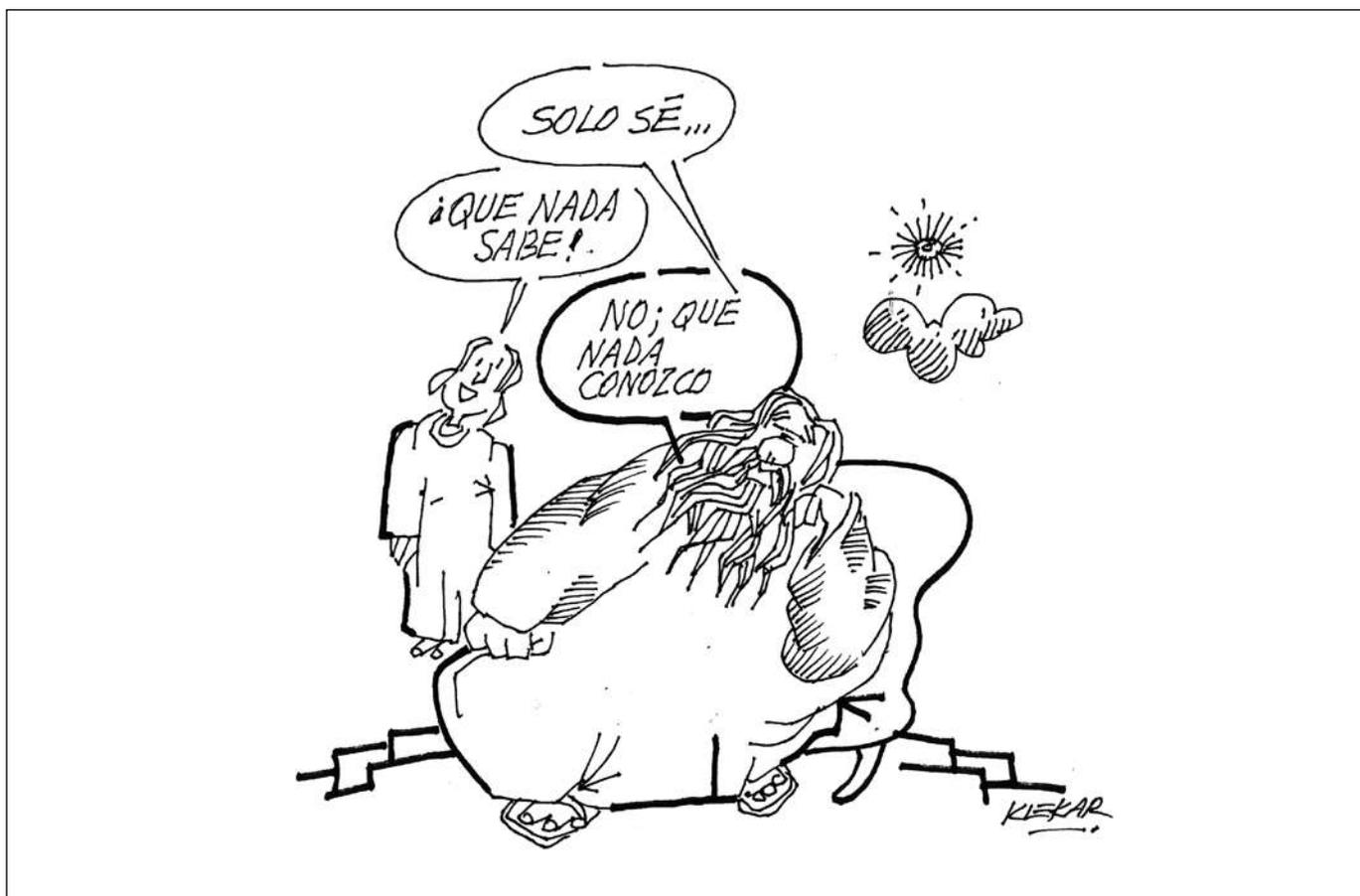
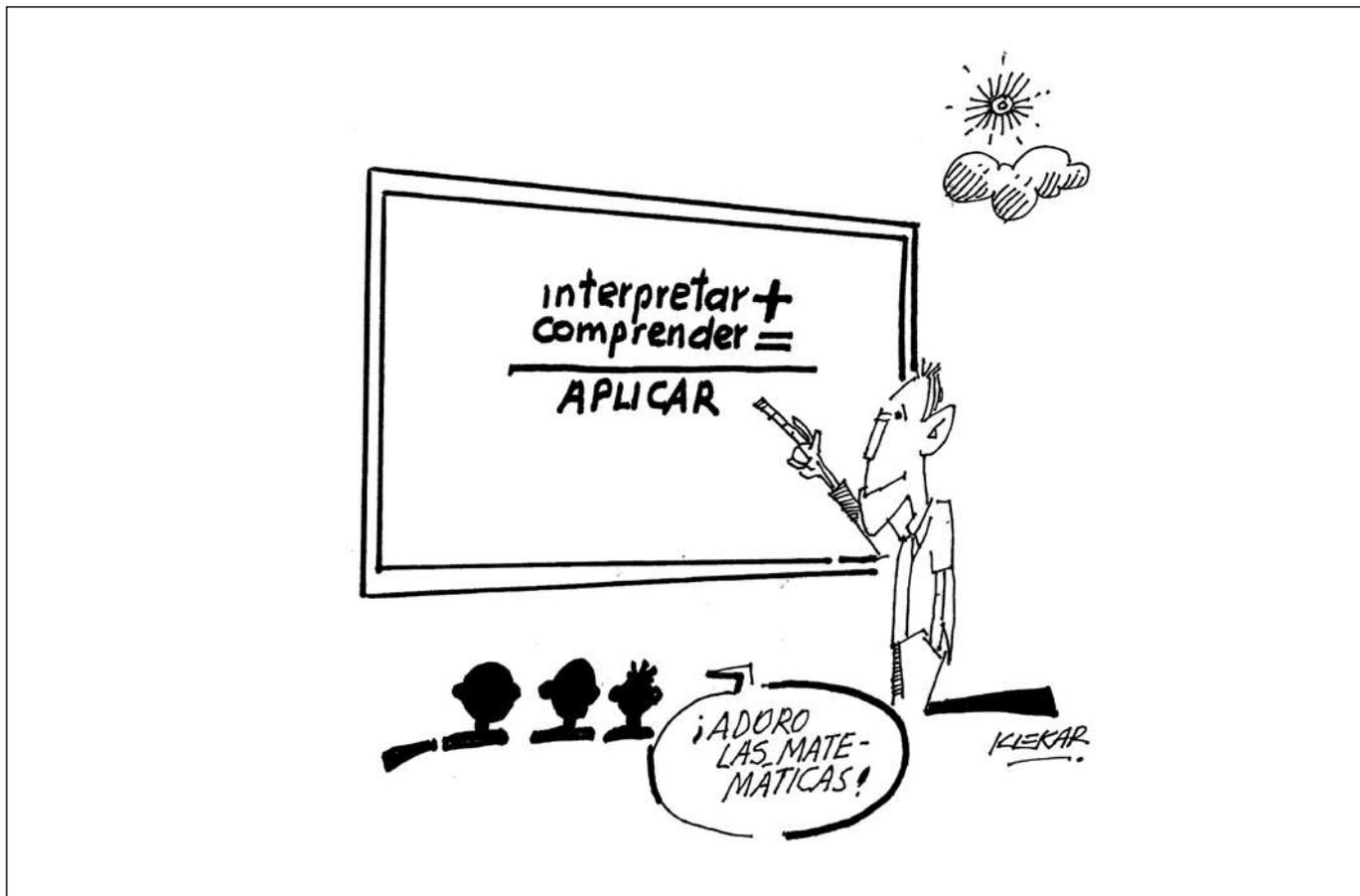
suerte de ocupar un lugar respetable en el tejido social del Imperio. En una palabra, en el medio están las personas y las relaciones hechas a imagen y semejanza de las necesidades de la dominación y perpetuación del Estado; todos los elementos críticos que evoca la profesora Diana para invitarnos a asistir a esta película.

Estas reflexiones acerca de la estructura dramática de la cinta deben compaginarse con una constancia fuerte sobre la hermosura de los diálogos que rescatan el carácter estético de las palabras. Esos textos no son simples rellenos para ilustrar las secuencias de la acción y la fotografía; denotan el infinito amor de los especialistas en lexicografía, su veneración por cada vocablo asumido como un proceso de gestación y desarrollo plasmado en los libros que, a su vez, fundan y sostienen una comunidad de hablantes. Esta maravilla es, seguramente, la pervivencia de la novela en que se basó el filme: *The Surgeon of Crowthorne*, de Simon Winchester.

Sin duda, *Entre la razón y la locura* es una gran oportunidad para que las escuelas y todas las instituciones académicas se miren a sí mismas y debatan tanto en lo público como en privado, sus distancias y proximidades

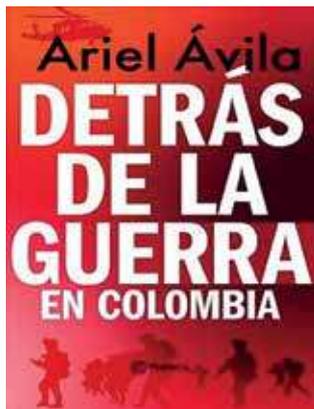
con las determinaciones de esa Universidad de Oxford, igual que es una convocatoria para abordar interdisciplinariamente las discusiones escolares sobre el papel del lenguaje como herramienta política, bien sea para el sometimiento y la sujeción al establecimiento, bien sea el rompimiento de los márgenes conductuales impuestos y la búsqueda de otras formas de coexistencia y cooperación social. También lo es para la investigación histórica sobre el colonialismo inglés y sus consecuencias en los países asiáticos y africanos, especialmente el apartheid en Suráfrica y, de manera menos directa, en la segregación racial norteamericana.

Debe ser una hermosa experiencia asistir a las búsquedas de los profesores y estudiantes por la Internet para enterarse acerca del Diccionario de Oxford y compararlo con los Diccionarios de las Academias en la lengua castellana. Y, por supuesto, qué tal las conversaciones sobre la pureza de una lengua versus su desarrollo en el tiempo y su uso en diversas regiones. Es de prever que algunos se atreverán a tomar en sus manos y sorprenderse con un ejercicio paralelo: la lectura del libro de don Rafael del Moral, *Historia de las lenguas hispánicas*.



Detrás de la guerra en Colombia

Autor: Ariel Ávila
Editorial: Planeta
Páginas: 527
ISBN: 9789584278203

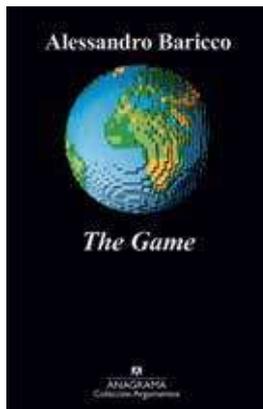


Con relación al conflicto interno que ha sufrido el país desde los años cincuenta del siglo veinte hasta la firma del acuerdo de paz con las FARC, (Acuerdo Final 24/08/2016) se ha hablado, escrito, bromeado y hasta se ha negado dicho conflicto, pero ha llegado un libro que nos pone en contexto frente al mismo y que desmitifica en cierta medida esas narraciones y leyendas populares de la guerra, porque el autor, hace un minucioso análisis de documentos de diferente índole; informes militares, de prensa, charlas con los diversos protagonistas, guerrillas, militares, paramilitares, gentes del común, terceros, víctimas, que permite tener una información más cercana a lo experimentado y vivido por ellos en el propio teatro de operaciones, como lo han denominado las fuerzas del conflicto. Es que la guerra vivida por estos y más aún los de la Colombia rural, esa Colombia profunda y olvidada hace ver que nuestro país y esa conflictividad se mueven dentro de un cúmulo de ruralidades particulares y propias de los actores de la guerra. Ariel Ávila, en entrevista dada al Espectador, dice que recopiló, analizó y cruzó 14 millones de datos, lo que le permitió no centrarse en uno solo de los protagonistas como suele suceder, esto logra en el lector un mejor adentramiento en la génesis y “resolución,” dado que los actores principales se confrontan entre sí y esto permite que el autor exponga como el conflicto no solo ha sido contra el estado, sino además entre las mismas fuerzas que lo combaten, permitiendo ver que hay “Detrás de la guerra en Colombia” que es el nombre que le ha dado a este libro que rompe tabúes y que se constituye en materia prima para historiadores, sociólogos y científicos sociales.

Armando Moncada Calixto

The game. Una cartografía de la insurrección digital

Autor: Alessandro Baricco
Editorial: Anagrama
Páginas: 333
ISBN: 9788433964366



Doce años después de Los bárbaros, donde Baricco reflexionaba sobre la mutación –que no invasión– que estaba sufriendo nuestra sociedad debido al impacto de las nuevas tecnologías, llega ahora The Game, donde el autor traza la cartografía (y la historia, a partir de lo que él denomina fósiles, desde los pioneros hasta nuestros días) de la insurrección digital. No se trata de una mera revolución tecnológica, sino del colapso de los paradigmas de la sociedad del siglo XX, considerada catastrófica por jóvenes inicialmente relacionados con movimientos contraculturales.

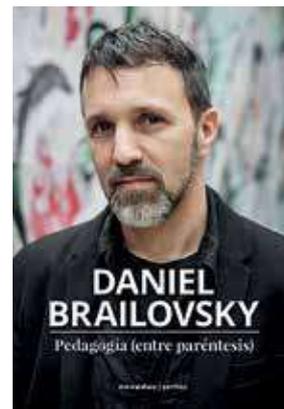
Por increíble que nos parezca, en poco más de tres décadas, ordenadores personales, smartphones y otros dispositivos digitales (meras herramientas, de hecho) se han hecho imprescindibles y, sobre todo, han ido cambiando la sustancia misma de nuestra concepción de la realidad y nuestra relación con ella. Y lo han hecho con una lógica que en gran parte es heredera de los videojuegos (de ahí el título de este ensayo): hacerlo todo más fácil, más agradable, aunque por debajo haya un gran despliegue tecnológico.

Pero ha sido la proliferación de programas y aplicaciones –Google, Facebook, YouTube, Twitter, Tinder: sus nombres nos resultan tan familiares que a estas alturas resulta inconcebible vivir sin ellos– lo que ha permitido el despliegue de este nuevo modo de entender el mundo en forma de redes (desde las informativas hasta las sociales) que amplían nuestra experiencia.

Evidentemente, existen también peligros innegables (el surgimiento de nuevas élites, cierto egoísmo de las masas, la expansión de los populismos o de las fake news...), aunque, advierte Baricco, estos no sean fenómenos completamente desconocidos.

Pedagogía (entre paréntesis)

Autor: Daniel Brailovsky
Editorial: Noveduc
Páginas: 260
ISBN: 9789875386648



Este libro aborda la oposición entre lo nuevo y lo tradicional en educación, sin elogiar lo primero ni proponer un regreso nostálgico a lo segundo. Busca salir del espejismo dibujado sobre esa vieja oposición y pensar (desde la pausa de un paréntesis) en todo aquello que ese esquema binario no deja ver. Se pregunta qué discursos conservadores se disfrazan de novedad y qué sentidos de la vida escolar se atenúan cuando algo es rotulado como “tradicional”.

Analiza las críticas dirigidas a la escuela y diferencia las formuladas por la Escuela Nueva y las pedagogías críticas de las que se plantean hoy desde una postura gerencialista y economicista. Distingue entre el alumno como oprimido o como cliente y entre el docente como un intelectual público o como un emprendedor; ya no se trata de distinguir entre lo nuevo y lo tradicional, sino entre las críticas de la vieja escuela nueva y las del (pseud)escolanovismo de mercado.

Esta obra propone un recorrido en clave pedagógica a través de algunas palabras potentes, como “conversación”, “cuidado” o “confianza”, que vale la pena volver a pronunciar en la escuela.

Complejidades del saber

Autor: Denise Najmanovich
Editorial: Noveduc
Páginas: 217
ISBN: 9789875386624



Este libro presenta un itinerario de reflexiones sobre las tareas educativas entendidas en el contexto más amplio de la vida social, honrando su complejidad, diversidad y vitalidad, percibiendo su multidimensionalidad en lugar de descomponerlas en compartimentos estancos. El recorrido tiene tres momentos que organizan la travesía: el primero visibiliza lo que en la Modernidad fue invisibilizado; el segundo plantea la construcción de campos problemáticos complejos y el tercero propone explorar la dimensión ética del conocimiento para cultivar y cuidar la vida en común. Al abandonar la estética dicotómica de la cultura moderna, se exploran las relaciones complejas e indisolubles entre el observador y lo observado, entre la experiencia y la producción de sentido, entre el ser vivo y su medio, entre el ciudadano y el colectivo, entre nosotros y los otros. La apuesta central es “salir de las cajas” y comprender la metamorfosis del saber contemporáneo para reinventar la fiesta de aprender, religar la educación a la vida y promover la comunidad en un tiempo de desafiación.

La formación como afecto

Autor: Guillermo Bustamante
Editorial: De humanidades
Páginas: 107
ISBN: 9789585421593



La formación, relacionada con la condición humana, subyace en el arreglo que una sociedad es capaz de orquestar en pro de algo como la educación. En ese sentido, se pueden diferenciar dos objetos de investigación: el primero, la formación como uno de los mecanismos propios de la condición humana; y, el segundo, los perfiles sociales mediante los cuales se realiza dicho mecanismo. La dificultad estriba en que la formación sólo se realiza en sociedad, en la historia, y, por lo tanto, ambos objetos siempre concurren.

En consecuencia, la formación se juega entre la oferta y la elección. Pero el sujeto no espera la oferta para elegir. El sujeto sabe satisfacerse ya. No obstante, aquella formación que dispone del saber como medio tiene en sus manos un objeto de naturaleza opuesta a la satisfacción primaria del sujeto. Entonces, el enseñante materializa, delante del estudiante, el hecho de que alguien se las arregla en la vida teniendo como objeto algo signifiante; ¡se satisface con algo inteligible!

Historia de la sexualidad vol.4. Las confesiones de la carne

Autor: Michel Foucault
Editorial: Siglo XXI
Páginas: 456
ISBN: 9789586655682



Inédito durante casi treinta y cinco años, Las confesiones de la carne es el último y esperadísimo volumen de la Historia de la sexualidad, y también el que articula el entero proyecto foucaultiano. Entre los “placeres” griegos y la “sexualidad” moderna (que se analizan en los tres primeros libros de la serie), irrumpe la “carne” de los cristianos, es decir, el cuerpo atravesado por un deseo que la voluntad nunca puede controlar del todo. Cómo vigilar ese deseo, cómo hacer de cada individuo un sujeto que se gobierna, se problematiza y se interpreta a sí mismo es la obsesión que surgió con el cristianismo y que todavía nos asedia. La historia de cómo deseamos y cómo hablamos de nuestros deseos, de cómo llegamos a ser lo que somos. El modo en que hoy vivimos el vínculo sexual y su inscripción en una institución –el matrimonio, el régimen patriarcal– se configuraron en los primeros siglos del cristianismo. En un recorrido que va de Clemente de Alejandría a San Agustín, Foucault describe las pautas que regulan el comportamiento sexual y que, al señalar el camino recto y el que conduce a la caída, guían y dan forma a la subjetividad.



Crr 14A # 70A - 69

Teléfonos : 2173097 - 3123253516

alejandria.libreria.distri@gmail.com

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@fecode.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: 3162398622
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 Inirida - Guainía
SEG
Calle 18 N° 6-44 Barrio Berlín
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

Intégrate a la Red por la defensa de la educación pública

Redes de Fecode



facebook.com/fecode



twitter.com/fecode



youtube.com/fecode



instagram.com/fecode.colombia

Programa de Fecode (Televisión)

Encuentro

Teleantioquia los sábados desde las 7:00 a.m.

Programa de Fecode (Radio)

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Pereira: 1270 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

Escuche todos los sábados a las 7:30 a.m. por Colmundo Radio

www.fecode.edu.co

ISSN 01207164



9 770120 716006